



Universidad de la República

Facultad de Psicología, Maestría en Psicología y Educación

Opción: Trabajo con Niños, Niñas y Adolescentes

# Tiempo e infancia en la práctica educativa de los Clubes de Niños de Casavalle

Autora: Mariana Vazquez Pizzorno

Tesis para optar por el título de Magíster en Psicología y Educación

Investigación financiada por ANII a través de POS\_NAC\_2022\_1\_174044.

Directora de tesis: Dra. Cecilia Pereda. Co-Director: Dr. Marcelo Morales

Directora académica: Dra. Cecilia Pereda

Marzo, 2025

Montevideo, Uruguay

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Facultad de Psicología, a la Maestría de Psicología y Educación y a la Educación Pública en general, por todas las puertas que me han abierto durante todos estos años de mi vida.

Agradezco también a todas las personas entrevistadas y a los equipos de los Clubes de Niños, por encontrar los tiempos para recibirme y permitir la conversación con tanta generosidad.

A mi familia, a mis amigas y a Pablo, por el aguante incansable.

A Marcelo, por sus ideas, su compañía, por su orientación y su generosidad con el saber.

A Cecilia, por su entusiasmo contagioso, sus aportes ordenadores y su compañía cercana, afectuosa y comprometida en todo este trayecto.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación, por la beca que me permitió tener tiempo disponible para hacer este trabajo.

A Julia y Amira por sus lecturas atentas, detalladas y por las largas jornadas de correcciones.

Finalmente, agradezco a los niños, niñas y adolescentes que me he cruzado en mi trayecto profesional, sin los cuales nada de esto sería imaginable.

*“Existe una cosa muy misteriosa, pero muy cotidiana. Todo el mundo participa de ella, todo el mundo la conoce, pero muy pocos se paran a pensar en ella. Casi todos se limitan a tomarla como viene, sin hacer preguntas. Esta cosa es el tiempo.”*

*“-Dime- dijo al final-, ¿que es el tiempo, de verdad?”*

*-Si acabas de descubrirlo tú misma - le contestó el maestro Hora.*

*-No. dijo Momo-, quiero decir el tiempo mismo. Tiene que ser una cosa u otra.*

*Existe. ¿Que es en realidad?*

*-Sería bonito- contestó el maestro Hora- que también a esto pudieras contestar tú misma.*

*Momo reflexionó largo rato.*

*-Está ahí- dijo, hundida en sus pensamientos-, eso es seguro.*

*Pero no se puede tocar. Ni retener. ¿Acaso sea algo parecido a un olor?*

*Pero también es algo que siempre pasa.*

*Así que tiene que venir de algún lugar. ¿Acaso es algo así como el viento?*

*O no. Ya lo sé. Quizás sea una especie de música que no se oye porque suena siempre.*

*Aunque creo que ya le he oído alguna vez, muy bajito.”*

*(Michael Ende, Momo, 1989)*

## **RESUMEN**

Este trabajo busca comprender las relaciones entre el tiempo y la infancia en las prácticas educativas de los Clubes de Niños. Específicamente, se propone describir y caracterizar las formas de organización y gestión del tiempo, y analizar las prácticas educativas frente a la interrupción de las temporalidades preestablecidas en la cotidianeidad. Asimismo, explora cómo estos aspectos se articulan con las nociones de infancia en estos espacios que cruzan lo educativo y lo social. La propuesta metodológica es de corte cualitativo, centrada en las voces de coordinadores y educadores, quienes configuran el eje central para la construcción de los datos. Para ello, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. Los principales hallazgos muestran que la gestión del tiempo en estos centros se asemeja al modelo escolarizado de gestión temporal; lo que se hace visible en una organización centrada en el calendario anual y semanal, en la fragmentación de unidades preestablecidas de duración, en criterios de agrupamientos por edades, en el uso del salón y en las instancias de pasaje como son el ingreso y egreso. Sin embargo, el análisis de escenas que interrumpen la planificación establecida, pone de manifiesto la necesidad de flexibilizar la propuesta educativa. Finalmente, se visualiza una disputa en los discursos sobre la infancia, entre una concepción de infancia orientada al futuro y otra centrada en el presente. Las conclusiones indican que, las prácticas en estos espacios oscilan entre reproducciones de un modelo escolarizado de gestión del tiempo e inventivas pedagógicas que crean otras temporalidades, lo que sugiere la importancia de repensar los modelos educativos que sustentan las prácticas.

**Palabras clave:** Tiempo - Infancia - Práctica educativa - Club de Niños

## **ABSTRACT**

This study seeks to understand the relationship between time and childhood in the educational practices of **Clubes de Niños**. Specifically, it aims to describe and characterize the ways in which time is organized and managed, as well as analyze educational practices in the face of interruptions to the pre-established temporalities in daily life. Additionally, it explores how these aspects intersect with notions of childhood in these spaces that meet the educational and the social. The methodological approach is qualitative, focusing on the perspectives of coordinators and educators, who serve as the central axis for data construction. Semi-structured interviews and document analysis were used for this purpose. The main findings reveal that time management in these centers resembles the school-based model of time management, which is evident in an organization centered around the annual and weekly calendar, the fragmentation of pre-established units of time, age-based groupings, the use of the classroom, and transitional instances such as entrance and graduations. However, the analysis of moments that interrupt the established plan highlights the need to make the educational proposal more flexible. Finally, a dispute emerges in discourses on childhood, between a conception of childhood oriented towards the future and one focused on the present. The conclusions indicate that practices in these spaces oscillate between reproducing-like time of time management model and pedagogical innovations that create alternative temporalities, suggesting the importance of rethinking the educational models that underpin these practices.

**Keywords:** Time - Childhood - Educational Practice - Club de Niños (Children Club)

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
Fundamentación	9
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>CAPÍTULO 1 - ANTECEDENTES</b>	<b>13</b>
1.1 - Educación y tiempo	13
1.2 - Infancia y tiempo	14
1.3 - Clubes de Niños	15
<b>CAPÍTULO 2 - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>19</b>
2.1 - Preguntas de Investigación	24
2.2 - Objetivos	24
<b>CAPÍTULO 3 - MARCO REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>24</b>
3.1- El tiempo: una paradoja sin resolución	24
3.1.1 - Tres figuras del tiempo: Aión, Kronos y Kairós	25
3.1.2 - El tiempo físico y el tiempo vivido	32
3.1.3- Modernidad: entre la objetividad y la subjetividad	33
3.1.4- La perspectiva relacional del tiempo: Rosenzweig, Levinas y Welte	36
3.1.5 - Miradas contemporáneas sobre el tiempo	43
3.2 - Infancia: una noción en disputa	46
3.2.1 - Una breve historia de la infancia: representaciones, sentimiento y descubrimiento	47
3.2.3 - Infancia y socialización: aportes desde la sociología de la infancia	53
3.2.4- Infancia y lenguaje: un acercamiento desde el psicoanálisis	55
3.2.5 - Infancia, educación y tiempo: una relación indispensable	56
3.2.6 - Infancia, educación y tiempo: la escuela como punto de partida	59
<b>CAPÍTULO 4- DISEÑO METODOLÓGICO</b>	<b>60</b>
4.1- Definiciones metodológicas	60
4.1.1 - La elección del escenario	61
4.1.2 - La selección de los CdN	63
4.2 - Herramientas de investigación	65

4.2.1- Análisis de documentos	65
4.2.2- Entrevistas semi-estructuradas	65
4.3 - Análisis de la implicación	67
4.4 - Consideraciones éticas	69
<b>SEGUNDA PARTE - ANÁLISIS</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO 5 - CLUB DE NIÑOS: ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 6 - LA DIMENSIÓN CRONOLÓGICA DEL TIEMPO</b>	<b>74</b>
6.1- Eje de análisis: el año	75
6.1.1- Planificación anual/ ciclo lectivo	76
6.1.2- Planificación de verano/ vacaciones	78
6.1.3- Ingreso y egreso	78
6.2 - Eje de análisis: los meses	82
6.3- Eje de análisis: la semana	85
6.4 - Eje de análisis: el día	86
6.5 - Eje de análisis: las horas y minutos	89
6.6 - Espacios y agrupamientos	91
6.7- Una caracterización posible	94
<b>CAPÍTULO 7- UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPRESIONES CUALITATIVAS DEL TIEMPO</b>	<b>96</b>
7.1- La interrupción como conflicto o problema	101
7.2 - Mariposas en otoño: la oportunidad en su frágil aleteo	105
7.3 - “No priorizar lo planificado, por priorizar lo planificado”	106
7.4 - Encontrarse en el juego: la posibilidad del tiempo liberado	108
7.5 - Algunas claves para pensar las dimensiones cualitativas del tiempo	110
<b>CAPÍTULO 8 - LA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON EL TIEMPO: ENTRE PRESENTE Y FUTURO</b>	<b>111</b>
8.1- ¿Qué es la infancia?	111
8.2 - La vivencia de la infancia en relación con el tiempo en el CdN: la duración	115
8.3 - La relación de la infancia con las interrupciones	119
<b>TERCERA PARTE: CONCLUSIONES</b>	<b>122</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>128</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo es presentado como Tesis de la Maestría en Psicología y Educación, opción Trabajo con Niños, Niñas y Adolescentes de la Facultad de Psicología (Udelar). Nos proponemos indagar acerca del tiempo y la infancia en el marco de las prácticas educativas que se desarrollan en los Clubes de Niños (en adelante CdN). A través de una metodología de corte cualitativa, se abordan aspectos vinculados con la organización del tiempo en la práctica educativa, las interrupciones a la dinámica cotidiana y las nociones de infancia de educadores y coordinadores de diferentes Clubes de Niños. El trabajo de campo fue desarrollado en el 2024, en seis CdN del territorio delimitado como Cuenca Casavalle.

El problema de investigación se elaboró a partir de los aportes de los diferentes cursos realizados en el marco de la Maestría, sin los cuales este trabajo no hubiera sido posible. El abordaje que presentamos tiene un enfoque principalmente pedagógico, aunque incorporamos diversos aportes de la filosofía, la sociología, la historia y la psicología que consideramos enriquecen el trabajo.

Destacamos en este punto que la elaboración de la tesis contó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) a través de su programa de apoyo a la finalización de posgrados nacionales, código POS\_NAC\_2022\_1\_174044. Asimismo, este trabajo se integra, a través del grupo de investigación “Infancias, Juventudes y Experiencias educativas” (IJEED), al proyecto CSIC denominado “Políticas educativas y derecho a la educación en Uruguay. Disputas y tensiones público / privado en el territorio del Plan Cuenca Casavalle (2010 - 2025)” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

En este documento utilizaremos, principalmente, el masculino como el genérico a los fines de hacer más fluida la lectura, evitando el uso reiterado de “/o”, “/a”, “las”, “los”, entre otras formas que consideramos dificultan la lectura; sin que ello implique una discriminación de género. Sin embargo, las entrevistadas fueron en su mayoría mujeres, por lo que se optó por enunciar esas instancias a través del genérico femenino.

La tesis está dividida en tres partes y organizada a través de ocho capítulos.

En la primera parte exponemos los aspectos centrales sobre los que se configuraron las decisiones en torno al abordaje de la temática, perspectivas, posicionamientos y miradas, incluye la presentación de los principales antecedentes, la delimitación del problema de investigación, las preguntas y objetivos, el marco referencial teórico y el diseño metodológico.

En el capítulo número uno se presentan los **antecedentes**, que hacen referencia a estudios, investigaciones y abordajes en la intersección entre: educación y tiempo, infancia

y tiempo, y Clubes de Niños, donde se contemplan trabajos a nivel internacional, regional y local.

En el capítulo dos encontramos el **problema de investigación** y las **preguntas** centrales que estructuran el trabajo y que se desprenden de lo anteriormente expuesto. Sobre estos aspectos, se explicitan los **objetivos** de la investigación dirigidos a comprender las relaciones entre tiempo e infancia en la práctica educativa de los Clubes de Niños.

En el tercer capítulo presentamos el **marco referencial teórico** desde el cual pensamos la temática. Realizamos un recorrido desde la noción de tiempo mediante diversos enfoques y en su relación con la práctica educativa, luego un abordaje acerca de la noción de infancia en su desarrollo histórico y en articulación con miradas de la sociología, el psicoanálisis y la pedagogía.

En el cuarto capítulo, se explicitan los posicionamientos y decisiones en torno al **diseño metodológico**. Se explica la elección del escenario, la selección de los CdN y las herramientas de investigación, así como también el análisis de la implicación y las consideraciones éticas

En la segunda parte, presentamos el análisis de la investigación, distribuidos en cuatro capítulos: Club de Niños, la dimensión cronológica del tiempo, las expresiones cualitativas del tiempo, y la infancia y su relación con el tiempo.

El capítulo cinco analiza la concepción de **Club de Niños** que plantean las personas entrevistadas, en articulación con las definiciones establecidas por la política pública. Esto oficia de plataforma inicial desde la cual realizar las construcciones posteriores.

El capítulo seis comienza con el análisis referido a la organización y gestión del tiempo en la práctica educativa de los CdN y finaliza exponiendo una caracterización de estas. Se estructura en apartados referidos a diversas fragmentaciones de la **dimensión cronológica del tiempo** (año, mes, semana, día, hora).

El capítulo siete, analiza **las expresiones cualitativas del tiempo** a partir de escenas seleccionadas de las entrevistas, se trabaja específicamente sobre las diversas formas en que se presentan interrupciones a las dinámicas preestablecidas en las prácticas educativas.

En el octavo capítulo, se exploran y analizan los discursos sobre **la infancia y su relación con el tiempo**, a través de las propias nociones de infancia, la duración y las interrupciones.

En la tercera y última parte presentamos las **conclusiones y reflexiones finales** de este trabajo, destacamos a modo de síntesis los principales hallazgos de la investigación,

los nudos a partir de los cuales se abren nuevas preguntas y reflexiones en torno al proceso de formación.

A continuación presentaremos la fundamentación a partir de la cual se establece la pertinencia y relevancia de la temática de investigación. Se plantean aspectos conceptuales vinculados a la relación entre tiempo, infancia y educación, y datos del contexto de investigación.

## Fundamentación

Este trabajo se propone indagar sobre el tiempo y su relación con la educación. Nos referimos a una temática compleja y entramada, que atraviesa al ser humano en sus múltiples aristas y configura una de las preguntas que ha ocupado el pensamiento de la humanidad a través de los años. Este recorrido del pensamiento, amplio, lejos de arribar a respuestas acabadas o discusiones saldadas, continua de forma persistente inquietando nuestra existencia y experiencia en el mundo.

El tiempo, considerado en su cronología lineal, atraviesa, en caótico transcurso, la ciencia, la filosofía, la religión, el arte y la vida cotidiana, permitiéndonos pensar nuestro propio devenir como sujetos, como sociedad y como humanidad. Para reflexionar acerca del tiempo, aunque parezca una obviedad, hace falta justamente tiempo desde su concepción cronológica, medible y concreta, es decir, hacen falta minutos, horas, días, o quizás años, pero también, desde su perspectiva como temporalidad, es necesario un tiempo subjetivo, de ruptura, de discontinuidad, de idas y vueltas, de horas que parecen minutos y de minutos que parecen horas frente a una idea.

Partimos de concebir la investigación como una posibilidad de construcción de tiempos para el pensamiento, que intenten escapar a la visión hegemónica de la cronología, de la productividad y de la mercantilización del tiempo, para abrir un tiempo otro que produzca una interrupción y que genere la incisión por la que hacer devenir el pensamiento. Asumimos, en este trabajo, un posicionamiento en la línea de lo planteado por Kohan (2007) acerca de una apuesta por una política del pensamiento de la educación:

Una política del pensamiento que, antes que nada, niega los planos sobre los cuales la educación se ha pensado a sí misma y elabora nuevos planos, desatiende los problemas planteados como urgentes y necesarios por el discurso pedagógico y traza nuevos problemas: actuales pero intempestivos, reales y al mismo tiempo invisibles; una política que, por fin, desconfía de los conceptos ya creados y afirma las condiciones para otra creación. (Kohan, 2007, p. 87)

La educación concebida desde su relación fundante con la natalidad, en línea con el planteo de Hannah Arendt (2019), desde la perspectiva en la que nos posicionamos, implica una relación particular con el tiempo: nos inscribe en un tiempo compartido, en una relación paradójica entre la adaptación o conservación de un mundo que nos preexiste y la renovación constante que requiere la incorporación en él de los recién llegados. De esta forma, pensar acerca de la educación y de las prácticas educativas, no debería negar la dimensión temporal en la cual se inscribe.

En tanto la educación implica una relación particular con el pasado, el presente y el futuro, con el legado cultural que es necesario entregar a los recién llegados, que producto de su alteridad, renovarán cada vez, la relación entre tiempo y educación resulta inevitable. Asimismo, la educación en su dimensión temporal conlleva una relación entre generaciones, pero no cualquier relación, sino una relación de inscripción en un tiempo común, a través del encuentro entre temporalidades diferentes.

Esta relación entre generaciones donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño. Llamemos a esta última modalidad de temporalidad tiempo de infancia. (Bárcena, 2012, p.23)

Desde esta perspectiva, nos interesa problematizar el concepto predominante de infancia, construido desde una concepción lineal del tiempo, donde la escolarización y la perspectiva evolutiva de la vida es situada y valorada como una etapa inicial, definida en función de un desarrollo futuro. Tiempo, infancia y educación se interconectan constantemente siendo múltiples las referencias entre uno y otro concepto. El esfuerzo de esta investigación está dirigido a problematizar y analizar prácticas y discursos, en busca de visibilizar, desnaturalizar y reflexionar acerca de aquellos puentes que se establecen entre estas tres ideas, en el marco de la práctica educativa que se desarrolla en los CdN.

La relación entre educación, tiempo e infancia, como veremos a lo largo de esta tesis, está marcada por el proceso de escolarización o por una visión escolarizada de la temporalidad, que atraviesa las diversas experiencias sociales de los sujetos.

En nuestro país los niveles de acceso a la escolarización de niños y niñas, se encuentran muy cercanos a la totalidad de la población, por tanto, es posible afirmar desde una visión cronológica, que el tiempo de los niños y niñas transcurre al menos cuatro horas de su jornada diaria, 5 días a la semana, a lo largo de al menos 10 meses y por al menos 6 años, en instituciones escolares.

No obstante, lo educativo no solo acontece en esas instituciones. La extensión del tiempo pedagógico aparece como un discurso fuertemente difundido en nuestra actualidad, tanto en los sectores más favorecidos de la sociedad como en los sectores menos favorecidos, de modo que se extienden jornadas educativas para niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) en algunos casos hasta las 8hs o más. Estas circunstancias ponen en tensión, múltiples aspectos vinculados con las necesidades familiares, del mercado laboral y de la organización social, dentro del capitalismo actual, con las temporalidades infantiles y las posibilidades de lo educativo, aspectos que abordaremos en este trabajo.

Los CdN son parte de las propuestas de ampliación del tiempo pedagógico para los sectores de población mayormente afectados por las desigualdades.

Creados hacia fines de los 80 y con un amplio recorrido desde entonces, se instalan en los diferentes territorios de nuestro país como una política pública de atención a la infancia, denominada, de “atención a tiempo parcial”. En relación a una sistematización realizada acerca de las propuestas educativas “extraescolares” Martinis (2010) plantea que estas modalidades entre las que se encuentran los CdN establecen una particular vinculación entre la política pública y la sociedad civil en la atención a ciertas problemáticas sociales: “En todos los casos analizados se señala esta situación como una forma de reconfiguración de las relaciones Estado- sociedad civil” (p.78). En el caso al que haremos referencia esta relación se establece entre el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (en adelante INAU) y las diversas organizaciones de la sociedad civil (en adelante OSC) que gestionan los centros (a través de convenios).

Esta política pública, creada en un contexto de corrimiento del Estado frente a la atención de las problemáticas sociales, producidas por la desigualdad social, cuenta al día de hoy con una extensa trayectoria sobre la que resulta escasa su indagación.

En función de lo relevado acerca de su alcance, a través de los datos obtenidos del “Reporte de Población y Proyectos” (INAU, septiembre 2022), observamos que los CdN están presentes en todos los departamentos del país, con excepción del departamento de Artigas. Existen un total de 159 centros, al respecto de su distribución en el país, la mayoría se encuentra en el departamento de Montevideo (58), seguido por Canelones (23). En cuanto a la cantidad de NNA atendidos, se registra un total de 10658, 4281 en Montevideo (40%). Existen 24 centros oficiales, es decir, gestionados directamente por el INAU, con 1110 NNA, mientras que los centros que funcionan en convenios con diversas OSC son 135, alcanzando a 9548 NNA atendidos, el 89,5 % del total.

Estos datos nos permiten identificar a los CdN como una política pública de alcance nacional, que se articula principalmente con diversas OSC para su gestión y ejecución y que

cuenta con más de 30 años de funcionamiento; como se mencionara en los antecedentes, resulta escasa la producción académica, informes oficiales de evaluación o sistematizaciones.

De esta manera, entendemos que resulta fundamental indagar sobre las prácticas educativas en los CdN dado que la investigación, producción, reflexión y problematización al respecto son aún escasas. Esto resulta especialmente significativo si se toma en cuenta la trayectoria ininterrumpida de esta política pública y su alcance a nivel nacional, aspectos relevantes, dado que estas propuestas educativas no presentan la misma centralidad en otros países de América Latina. Además, como se mencionó anteriormente, la vinculación entre la educación y el tiempo es constitutiva no solo porque la gestión del tiempo es un elemento ineludible dentro de las prácticas educativas, sino también porque la concepción misma de educación la sitúa en relación con la natalidad y con la filiación de los recién llegados a un mundo compartido. Todos estos aspectos fundamentan el surgimiento de esta tesis y hacen que el estudio del tiempo en las prácticas educativas en los CdN y su relación con las nociones de infancia sea especialmente oportuno.

## **PRIMERA PARTE**

Antecedentes/ problema / marco referencial teórico/ diseño metodológico

### **CAPÍTULO 1 - ANTECEDENTES**

La búsqueda de antecedentes resulta una tarea compleja dada la especificidad de la temática, que se localiza donde se entrecruzan el tiempo y la infancia, el tiempo y la educación y los contextos pedagógicos no escolares.

La investigación acerca de los ámbitos que trascienden los márgenes de la escuela o de lo escolar es escasa. Como desarrollaremos más adelante, el discurso pedagógico ha sido monopolizado en gran medida por las prácticas escolares, lo que implica un mayor grado de producción académica en esta línea; por tal motivo, decidimos tomar aquellos aportes que, más allá de las particularidades institucionales, habilitaron el encuentro con los intersticios de lo que aún nos queda por pensar acerca de las prácticas educativas. Reconociendo el largo camino recorrido en investigación acerca de los ámbitos escolares y poniendo en valor aquellos hallazgos que, de modo más incipiente, insisten en pensar más allá de ellos.

De esta forma, se organizan tres ejes para presentar los antecedentes: educación y tiempo, infancia y tiempo y Clubes de Niños, incluyendo aportes de nivel local, regional e internacional, así como aportes que se presentan en diferentes momentos ya que la escasa producción exige la puesta en valor y vigencia de aquellos aportes existentes, más allá de los años de su producción.

#### **1.1 - Educación y tiempo**

Para comenzar presentaremos los antecedentes referidos al cruce educación y tiempo. Los trabajos de investigación encontrados abordan la temática, principalmente, desde los ámbitos escolares.

En el marco internacional, encontramos, como antecedente destacado, la investigación realizada por Gimeno Sacristan (2008), en “El tiempo en la educación”; en este trabajo se realiza una profunda indagación acerca del tiempo en la educación escolar, se aborda la discusión en relación a la ampliación de la jornada escolar en España. Esta es la principal preocupación que orienta el trabajo y a través de un recorrido ordenado por los diversos aspectos que identifica dentro de la gestión del tiempo en las escuelas y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este trabajo de investigación realiza una indagación amplia pero se encuentra circunscrita en un contexto específico como es el

europeo, específicamente español. Estos aspectos entendemos establecen una brecha importante en materia de políticas educativas y sociales en relación al contexto latinoamericano, lo que hace difícil su adaptación. De todas formas, constituye un trabajo que aborda de forma exhaustiva el conjunto de decisiones que se toman en torno a la organización y gestión de los tiempos escolares.

A nivel local, consideramos relevante mencionar el artículo “Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay” (2014) de Pablo Martinis y Felipe Stevenazzi; parten de una investigación realizada en el marco de los equipos de Investigación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores del Consejo de Formación en Educación, denominada “Formatos escolares: sujetos, tiempos y espacios en la educación primaria”. Este trabajo, de corte etnográfico, realiza entrevistas, observación participante y acompañamiento al trabajo pedagógico, dentro y fuera de la escuela; el objetivo de la investigación se vincula con la búsqueda de las alteraciones a la forma escolar en estas experiencias.

El aspecto principal que nos interesa destacar de este trabajo se relaciona con las categorías seleccionadas para el análisis: sujetos, espacios y tiempos, en tanto analizadores del formato escolar. Es decir, estos autores, desde la propia escuela, buscan identificar aquellos puntos en los cuales se construyen prácticas educativas que interrumpen las temporalidades pre establecidas. La relación entre el multigrado y la estructuración de tiempos, que prioriza los tiempos subjetivos, puede resultar útil para observar específicamente, las prácticas de los CdN, que podrían efectuarse en estas modalidades.

Finalmente, tomamos como otro aspecto significativo la observación acerca de la tensión entre tiempos colectivos y tiempos individuales. Esta investigación permite pensar acerca de estas tensiones planteadas, por fuera de los ámbitos escolares, aspecto que es de suma importancia para esta investigación.

## 1.2 - Infancia y tiempo

Aquí, las referencias destacan antecedentes que abordan el campo desde diversas perspectivas.

Desde un enfoque antropológico, Carolina Remorini (2021) presenta en el artículo “La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil”, trabajo que cuestiona las consideraciones tradicionales vinculadas al desarrollo infantil que se centra en la sucesión de etapas de forma lineal, presentadas como universales y normativizadas. A partir de allí, propone una visión del tiempo donde, no solo tiene

relevancia la edad cronológica, sino también el tiempo histórico y la importancia de los aspectos culturales y políticos en la visión de tiempo e infancia.

Por otra parte, Remorini realiza un interesante análisis acerca de la rutina, como elemento importante en la relación entre tiempo e infancia. Este trabajo presenta una perspectiva crítica acerca de la primacía del desarrollo en la concepción del tiempo en la infancia y en la construcción de parámetros universales de comparación y medición, que dejan por fuera enfoques culturales e históricos. Este punto de vista configura un aporte significativo para pensar las prácticas educativas con infancia en su relación con las corrientes de pensamiento del desarrollo infantil.

El artículo académico denominado “Infancia, tiempo y escuela. La posibilidad de la experiencia dentro del espacio escolar” de Bruno Pino (2017) presenta desde una perspectiva, principalmente, filosófica, un abordaje acerca de la intrincada relación entre infancia, tiempo y educación: se destaca, principalmente, la visión cronológica en la concepción del tiempo de la escuela, como institución encargada de la construcción de la infancia como ciudadanos.

Por otra parte, el trabajo introduce las ideas de acontecimiento y experiencia, donde la escuela se configura como un espacio donde estos, más allá de las intencionalidades, se producen, y desde donde se genera el quiebre del tiempo como Cronos.

Desde una mirada psicoanalítica, Laura Katz (2021) en el artículo “Infancia, ¿tiempo o estructura?”, realiza un recorrido por las principales ideas de la teoría freudiana acerca de la infancia, en su relación con el tiempo; expone, de esta manera, que el psicoanálisis se instala en una temporalidad no cronológica y resalta la importancia de la infancia en la constitución subjetiva. La subjetividad, cobra entonces, una relevancia considerable en la relación entre el tiempo y la infancia y entre las ideas relacionadas con un tiempo único y las diversas temporalidades.

En suma, estos trabajos permiten pensar la relación entre el tiempo y la infancia desde diversas perspectivas, que no solo abonan desde lo específicamente educativo y que problematizan la mirada esencialmente cronológica de la infancia, abriendo las interrogantes acerca de otras formas del tiempo para pensar la infancia, aspectos que nos interesa abordar en esta tesis.

### 1.3 - Clubes de Niños

Los CdN constituyen el dispositivo específico, desde el cual se busca pensar las prácticas educativas.

Se tomarán investigaciones directamente vinculadas con ellos, así como también otros aportes desde ámbitos con características similares. Resulta complejo realizar un

rastreo de experiencias similares en países Latinoamericanos, cercanos, debido a las dimensiones y formas de organización y gestión de sus políticas públicas: al menos no se presentan en Brasil, Argentina y Chile; de todas formas se tendrán en cuenta las experiencias que guardan algunas similitudes con los CdN, sobre las cuales resulta, también, sumamente escasa su producción o sistematización, teniendo en cuenta una gran diferencia: esas propuestas no revisten carácter nacional.

Al respecto, encontramos la experiencia de “Casas de los Niños, Niñas y Adolescentes”: se trata de un programa que tiene sus inicios en la década de los 90 y que hoy en día pertenece a la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A través de los aportes de Graciela Soler y Ana María Monzani (2006) dan cuenta de las similitudes en el surgimiento y desarrollo de esta propuesta con las de los CdN, en tanto programas que buscan promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes con una carga histórica de surgimiento, ligada a la minoridad y la carencia, en la perspectiva del sujeto, así como un contexto regional de repliegue del Estado, propio de las políticas neoliberales de la época.

Las mencionadas autoras instalan una preocupación, significativa para este trabajo en torno a las conceptualizaciones sobre infancia y adolescencia; plantean una forma particular de hacer institución y de pensar la práctica educativa, a la que denominan “Proyecto abierto”. Como antecedente, este trabajo, traza una línea de continuidad a nivel regional, acerca de las políticas dirigidas a la infancia y las propuestas socio educativas, expone narrativas en relación a las prácticas e instala preguntas que, lejos de clausurarse, continúan siendo vigentes y sobre las que se hace necesario continuar indagando.

Existen otras experiencias en el contexto latinoamericano, como ser “Casas Lúdicas” en Colombia, “Casas de Tareas” en México, entre otras, sobre las cuales no se encontraron producciones académicas, pero que resultan dispositivos interesantes para pensar las políticas socio educativas de atención a la infancia en la región.

Es escasa la producción académica acerca de prácticas socioeducativas dirigidas a la infancia que trascienden las fronteras de lo escolar, más allá de la existencia de estas. Asimismo, estas experiencias, junto a otras que configuran las diversas prácticas no formales, no escolares o extraescolares, tienen un amplio recorrido en América Latina, pero no configuran políticas de nivel nacional como es el caso de los CdN; esto se explica por las diferencias demográficas, territoriales y de formas de gestión de la política pública de nuestro país en relación con países vecinos.

En nuestro país, como primer acercamiento investigativo, encontramos el artículo de Pablo Martinis (2010) “La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de

pobreza” que presenta algunos aspectos de la investigación “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985-2007)”.

Dentro de los principales hallazgos, se destaca la idea de una sistematización en relación a la diversidad de propuestas socio educativas, asimismo se expone en el trabajo cierta “sensibilidad pedagógica común” entre las personas entrevistadas, esta particular construcción se refleja principalmente en la visión acerca del sujeto de la educación. En este sentido este estudio configura un antecedente directo en relación a los ámbitos de lo educativo que se pretenden abordar, siendo un campo escasamente explorado: han transcurrido más de diez años de realizada esta investigación y no se ha elaborado un estudio con estas características de forma posterior, motivo por el cual decidimos incluirlo en los antecedentes.

Dentro del marco específico de los CdN, se encontraron tres tesis de Maestría: en primer lugar, la elaborada por Marcelo Aguirre (2018) titulada “Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar” que configura un significativo aporte en torno a la perspectiva de los educadores en relación a sus prácticas; Aguirre realiza una exhaustiva descripción acerca de diversos aspectos de la práctica educativa y permite una visión integral de la propuesta socio educativa, a través de la experiencia en dos CdN.

En segundo lugar, el trabajo elaborado por Daniela Fuhrman (2018) titulado “Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar “Club de niños” gestión INAU en Montevideo”, analiza el vínculo educativo como nudo central de la propuesta pedagógica y este aspecto se convierte en un aporte relevante a un campo con escasa exploración.

Ambos trabajos realizan una exhaustiva exploración y descripción sobre los CdN, a partir de la cual es posible realizar un movimiento de profundización mayor, en algunos de los múltiples aspectos a analizar dentro de estas prácticas y nos permite la incorporación de una mirada específicamente pedagógica.

Finalmente, la tercera tesis de Maestría que se inscribe en las prácticas que se desarrollan en los CdN es “Dificultades para lograr la participación de adultos referentes en un club de niños. Estudio de caso en un centro de educación no formal” (2020) elaborada por Jana Blümel; allí, elabora un diagnóstico y evaluación acerca de una problemática presentada, por parte del equipo del centro, en relación a la participación de los adultos referentes, donde se identifican los motivos o causas que llevan a lo que alude el título; se elabora una propuesta de trabajo tendiente a la mejora de las prácticas. Resulta interesante en torno a la indagación en profundidad del eje identificado y la elaboración en articulación

entre el trabajo de campo realizado y los aportes teóricos de algunas líneas de acción, que configuran un aporte directo al centro seleccionado.

Por su parte, hay dos artículos académicos relacionados, específicamente, con las prácticas educativas en CdN, que enfocan desde la perspectiva educativo social: “Club de Niños tremendo simulacro”: entre realidades y representaciones” (2021) de Martin Bilche que aborda a través de la pedagogía social aspectos de la práctica educativa que se desarrolla en los CdN, experiencias profesionales concretas.

El otro artículo, “¿Solo escuchan reggaetón? Elogio y distopía a propósito de una práctica en Club de Niños” (2022) de Martin Bilche y Andrea Cáceres, plantea mediante una visita a un CdN, aspectos vinculados con las percepciones y concepciones de los adultos sobre las infancias y las relaciones con sus gustos musicales, en el marco de la práctica educativa. Ambos artículos, parten desde la especificidad pedagógica para analizar las prácticas educativas que emergen en estos espacios, aporte central en la delimitación de nuestro problema de investigación.

Por último, consideramos en nuestros antecedentes, una serie de documentos que no se encuentran publicados, pero que fueron obtenidos a través de un informante calificado: corresponden con registros, sistematizaciones y producciones institucionales emergidas en un período que va entre el 2012 y el 2018 dentro de INAU.

A partir de una serie de encuentros de CdN, de diferentes partes del país, se elaboraron estos documentos, algunos como instrumentos de trabajo para estas instancias, y otros, como sistematizaciones posteriores a esos encuentros.

Por un lado, las conceptualizaciones realizadas, por lo que en ese entonces era el Programa Club de Niños en torno a la práctica educativa, a las dimensiones del trabajo socioeducativo y a las concepciones sobre los sujetos de la educación. Por otro lado, se realizaba un trabajo de discusión e intercambio con miembros de los diferentes equipos del país, que se reunían para tales fines.

Asimismo, se realizaba una sistematización de las discusiones e intercambios de los equipos, por lo que configura un insumo muy interesante de la puesta en común de formas de hacer y de llevar adelante la práctica educativa. En la actualidad no se realizan este tipo de encuentros y no existen documentos, al menos publicados, referidos a sistematizaciones o evaluaciones de los proyectos, por lo cual consideramos, que adquieren un lugar de relevancia en la historia de los CdN.

En suma, estos aportes buscan pensar y poner en conversación las prácticas educativas que suceden por fuera de lo escolar, ya sea en el contexto regional como local, convocan a preguntas que se inscriben en la definición de la práctica educativa de estos espacios, en el sentido para agentes y sujetos, en el vínculo educativo, en las

características distintivas de este tipo de prácticas y la construcción de lo que se denominaba como “sensibilidad pedagógica común” : nos permiten trazar un mapa sobre el cual nos interesa profundizar en la cuestión del tiempo como eje central, que de alguna forma, se pone en diálogo con todos los aportes presentados.

## **CAPÍTULO 2 - PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El problema de investigación que se pretende indagar en este trabajo, aborda la relación del tiempo y la infancia en las prácticas educativas de los CdN, en sus múltiples dimensiones.

Consideraremos la organización y gestión cronológica de los tiempos en la estructuración de la propuesta socioeducativa, las interrupciones a esa misma organización y las decisiones que se toman en torno a ellas y las implicancias de las diversas formas de entender el tiempo, a nivel discursivo, sobre las nociones de infancia. Los CdN, se encuentran dentro del área de lo denominado por la Ley General de Educación N 18.437, como educación no formal, si bien en algunos documentos mencionados en los antecedentes, han elegido denominarlos como espacios extraescolares.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que algo del lenguaje aún nos es esquivo para nombrar y, por tanto, dar cuenta de la espesura del acontecer en estos espacios; la normativa no indica con respecto a ellos, continuidad, acreditación o graduación, imprimiéndolos de cierta posibilidad de flexibilidad. También son definidos como complementarios a la escuela, sin explicitar en qué aspectos o dónde radica su complementariedad.

Entendemos que las formas habituales se sostienen en una visión dicotómica donde, el ser y esencia de estos espacios, es definido por la negación en su relación con los espacios escolares o por su carácter compensatorio, subsidiario o complementario de este. Consideramos que estas nominaciones permiten, de alguna forma, pensar estos espacios aunque nos resultan escasas y proponen una formulación del problema, que lejos de abrir nuevas formas para ser pensados, obtura y establece relaciones prefijadas, las cuales no negamos pero entendemos no resultan suficientes. Nos preguntamos entonces: ¿cuál es la forma de la que carecen estos espacios? ¿Existe como tal o esa forma es parte de unos y otros espacios? ¿Qué implica un extra de lo escolar? ¿cómo diferenciar y buscar encuentros? ¿Qué aspectos complementan? ¿Es posible definir una esencia por fuera de lo escolar? ¿Es necesario o deseable?.

Entendemos, que no asumir una posición en torno a estas nominaciones nos permite elaborar estas preguntas así como, ampliar el pensamiento, hacia aquello que aún no ha sido pensado.

Lo real de la existencia necesita violentar las categorías o los puntos de vista totalizantes. La mutación es también en el lenguaje. Porque lo movedizo del tiempo precisa de un decir que no lo coagule, un pensar a su ritmo. Elaborar conceptos nacidos de un sentir, de una tensa atención a lo que pueda desplazarse, derramarse. Conceptos fluidos capaces de hacer parir nuevas fuerzas. (Duschatzky et al., 2017, p.35)

Lejos de desconocer una profunda discusión en torno a la nominación de estos espacios educativos, este trabajo toma una postura que no busca evitarse las complejidades que las nominaciones traen, sí por el contrario, instalarse en dicha complejidad para pensar acerca de las formas de nombrar o las relaciones que se establecen con aquello que se pretende nombrar.

La preocupación, al respecto de la asociación implícita y explícita entre educación y escuela, funda la interrogante que moviliza esta investigación: moviliza el deseo de investigar, de indagar y de poner sobre la mesa discusiones necesarias para el campo pedagógico. Al respecto, Morales (2017) expresa lo siguiente que resulta clarificador de nuestra posición en relación al tema:

Por otro lado, cuando generamos propuestas en otros marcos educativos, a priori más flexibles, sin los encargos que lo escolar impone, muchas veces tratando de diferenciarnos terminamos asumiendo su forma, su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, sus lógicas. Es decir, la escuela siempre se cuele. (Morales, 2017, p.206)

Vicent, Lahire y Thin (2008) en tanto, exponen que existe una forma escolarizada de socialización que se impone, trascendiendo las propias fronteras de la escuela y trasladándose a otras propuestas educativas y ámbitos de la sociedad. Expresan: “nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al currículum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (p.7).

Los autores, plantean la proliferación de actividades destinadas a la gestión y ocupación del tiempo de las infancias, denominadas como extraescolares y separadas en

dos líneas: por un lado, aquellas destinadas a los sectores más favorecidos y por el otro, las orientadas a la vigilancia y la incorporación de hábitos de vida para los sectores más desfavorecidos de la sociedad, así como, la gestión de las dificultades surgidas en interior de la escuela.

Las acciones desarrolladas intentan no sólo vigilar a los niños, sino también llevarlos a adquirir “hábitos de vida regular”, asiduidad y puntualidad. Además, las acciones de “apoyo escolar” están actualmente incluidas, la mayoría de las veces, en actividades “peri-escolares”; así, las exigencias y las prácticas de la escuela están parcialmente asumidas por los animadores. (Vincent, Lahire, Thin, 2008, p.8)

Resulta interesante pensar y rastrear, cuáles son los aspectos de la propuesta en los que la escuela “se cuele” y aquellos, donde se vuelve una interrupción al modo escolarizado de socialización, en los CdN. Este trabajo posiciona el tema del tiempo, como eje para pensar estas cuestiones en el entramado de los diversos elementos de la práctica educativa, sin olvidar, lo desarrollado en torno a la relevancia de la organización y gestión del tiempo escolar, no solo en dicho ámbito, sino en todas las prácticas sociales de la infancia.

Frente a un devenir de lo educativo, que sostiene el relato de la crisis de la educación y de la escuela, como institución fundadora de ciudadanía (Corea y Lewkowicz, 2004), los focos se dirigieron por décadas y décadas a las prácticas educativas en ámbitos escolares.

La urgencia y la aparente necesidad de respuestas inmediatas exige de la producción académica, por lo tanto, es posible pensar que, algunos esfuerzos vinculados con la reflexión acerca de lo que se escapa a las fronteras de lo escolar, hayan quedado relegados o, al menos, poco visibilizados en el desarrollo histórico de la reflexión pedagógica.

Al respecto de la posición política planteada por Kohan (2007), desconfiamos de la escuela como sinónimo de educación, desconfiamos de lo extraescolar como foráneo de prácticas y formas escolares, para instalar un tiempo de pensamiento que pueda ir al encuentro con aquellas prácticas que permean estos espacios, así como aquellas que buscan interrumpir las lógicas de lo preestablecido, en su relación con el tiempo.

Tomamos los aportes de Silvia Duschatzky (2021) en relación a aquellos que la autora denomina como “*gestos de interrupción*”; estos aparecen de forma azarosa, quiebran los automatismos de las formas prefijadas, propicien la “invención” de otros tiempos y abren la posibilidad, al decir de la autora, de que “Tal vez podamos abrirnos a la experiencia

de otras temporalidades. Tal vez, si prestamos atención a esas “nimiedades” poderosas que saltan hacia un afuera abismal”(Duschatzky, 2021, s/d).

En la búsqueda de los automatismos que monopolizan los tiempos posibles de las prácticas educativas, pero también de las nimiedades que interrumpen de forma constante, nos embarcamos en este trabajo.

De esta manera, existen algunos elementos de la propuesta de los CdN que permiten, a priori, pensar en una gestión del tiempo que se acompasa con los modos escolares: ingreso y egreso sincronizado con el ciclo escolar, utilización del recreo o tiempo libre, separación de las instancias de taller en forma grupal con duraciones preestablecidas, así como también, los espacios y los modos para realizar tareas, los ciclos anuales, la separación por edades y el egreso asociado al fin de la niñez, entre otros aspectos, que de forma preliminar resultan ejes para pensar cómo se conjuga el tiempo en los CdN.

Aquí, el tiempo, es un tiempo cronológico, medible, secuenciado, lineal: nuestro trabajo propone no sólo dar cuenta del impacto de esta visión, sino, que adentrarse en perspectivas cualitativas del tiempo, que buscan dar cuenta de su espesura en términos que no se corresponden con mediciones o cuantificaciones:

Esta particular relación con el tiempo y con la forma de socialización escolarizada, produce una serie de concepciones, en torno a los niños y las niñas y construyen una noción de infancia, motivo por el cual se buscó esa articulación entre tiempo e infancia. De esta forma Vincent, Lahire y Thin (2008) expresan:

La manera dominante de considerar a los niños como sujetos sociales a parte, como objetos de acciones específicas y adaptadas, resulta de la relación con los niños, relación surgida con la forma escolar. Esta forma *sui generis* de relaciones con el niño, con los niños, pasa por la constitución de la infancia como categoría particular de sujetos sociales separados, distintos de otros sujetos sociales, susceptibles de un trato particular: la educación. Esta categoría fue subdividida progresivamente junto con la instauración de instancias educativas específicas para cada edad. (p.9)

Minnicelli (2017) entiende en relación a los abordajes sobre la infancia, a través de un recorrido sobre los pensadores clásicos del psicoanálisis, por su parte entiende que es posible identificar dos visiones: aquellas que identifican a la infancia con la modernidad, por tanto trascendida esta sería el fin de la infancia y, aquellas posturas que exponen la existencia de nuevas infancias y adolescencias. En el seno mismo de estas discusiones, expone la necesidad de pensar la infancia como signifiante, en tanto es posible de ella

desentramar múltiples significados, que devienen tanto, de las biografías singulares ,como de las construcciones simbólicas colectivas.

Eso llamado infancia no se deja apresar en concepto unívoco alguno. En tanto significante, oficia de término clave que el hacer entra en juego la polisemia semántica. Tal efecto de discurso resulta interesante y curioso cuando, en su autonomía, el propio vocablo -al ser escuchado- resuena en la singularidad biográfica. Es decir, infancia para cada uno significa de modo diferente, al disparar el juego de la lógica del significante, la puesta en movimiento de la cadena en la remisión a lo reprimido de la propia infancia. (Minnicelli, 2017, pp.40-41)

La disputa acerca del sentido de la infancia, resulta un desafío que es necesario asumir desde una perspectiva ética y política; en relación a lo expuesto hasta este punto entendemos que, tanto las concepciones del tiempo abordadas, como la desnaturalización de las formas escolarizadas de socialización pueden configurar claves interesantes en la discusión, acerca de los sentidos posibles para la infancia como significante.

Pensar y nombrar a la infancia representa un acto político en un espacio de disputa aún no clausurado. Al mismo tiempo, la infancia representa en términos generacionales la oportunidad de la interrupción. Interrupción que signifique la alteración radical de lo que acontece. Es decir, la posibilidad y potencialidad de desdejar los fatalismos apocalípticos así como los discursos solo auto-referenciados en un puro presente inmediato muy ligado al consumo. (Redondo, 2012, pp.111-112)

En suma, la cuestión del tiempo en la educación en términos de extensión del tiempo pedagógico, ha estado en discusión y debate, con perspectivas que oscilan, entre la solución frente a la supuesta crisis de la educación, es decir: la mejora en la calidad de los aprendizajes estará dada por la mayor cantidad de tiempo en instituciones educativas (principalmente dentro de la escuela) y, las necesidades de un mercado de trabajo, que exige una jornada educativa que se equipare con la jornada laboral.

Como consecuencia, la cuestión del tiempo en la infancia, resulta una cuestión del tiempo que transcurre, en gran medida, en instituciones educativas. Se hace, de esta manera, necesario instalar otras perspectivas acerca del tiempo, que nos permitan pensar, ya no solo en clave de cronología, que nos amplíen la mirada en otras direcciones que no suelen estar presentes en las discusiones relacionadas con las prácticas educativas para

pensar sobre otras temporalidades, que se articulan con nuevos significados frente a la disputa en torno a la infancia.

## 2.1 - Preguntas de Investigación

En relación a la fundamentación presentada, la pregunta principal que emerge y orienta el objetivo general de esta investigación es ¿Cómo se relaciona el tiempo y la infancia con las prácticas educativas de los Clubes de Niños? Mientras que las preguntas subsidiarias que permiten la construcción de los objetivos específicos son las siguientes: ¿Cómo se organizan los tiempos en el cotidiano?, ¿Cómo se estructuran los calendarios, secuencias, cronogramas?; ¿Qué situaciones, elementos, contextos interrumpen la temporalidad pre establecida?, ¿Cómo son abordadas estas interrupciones por los adultos?, ¿Desencadenan alguna decisión?, ¿Cuáles y por qué?; ¿Cuáles son los discursos de los educadores en torno a la noción de infancia?, ¿Cómo se relacionan estas nociones con las perspectivas del tiempo?; ¿Cuáles son los discursos de los educadores en torno a la relación entre la infancia y la duración?, ¿Cuáles son los discursos de los educadores en torno a la relación entre la infancia y la interrupción?.

## 2.2 - Objetivos

### Objetivo General

Comprender las relaciones entre tiempo e infancia en el marco de las prácticas educativas desarrolladas en los Clubes de Niños

### Objetivos específicos

- Describir y caracterizar la organización y gestión del tiempo en los Clubes de Niños
- Analizar las interrupciones en las prácticas cotidianas del Club de Niños
- Explorar los discursos en torno a la infancia y el tiempo en las prácticas educativas de los Clubes de Niños.

## CAPÍTULO 3 - MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1- El tiempo: una paradoja sin resolución

Las preguntas, en torno a la cuestión del tiempo, han acompañado la reflexión y el devenir del pensamiento de los seres humanos desde tiempos remotos. Pensar el tiempo, intentar definirlo, delimitarlo, acceder a su conocimiento, configura, en algún punto, una contradicción; así ha sido planteado a lo largo de la historia del pensamiento, una

interesante aporía: Diez Fischer (2018), sobre este concepto dice “para Ricœur la aporía viene así a primer plano ante la imposibilidad de vincular la multiplicidad del tiempo fenomenológico con la unidad del tiempo cosmológico” (p.291).

Resulta imposible pensar el tiempo por fuera de su propio devenir, en cuanto lo pensamos se nos escapa, por este motivo configura una de las preguntas centrales de la filosofía y de las ciencias en sus múltiples vertientes, aunque también es tema y eje central de diversas manifestaciones artísticas (son reconocibles canciones, pinturas, libros, películas que tienen y han tenido como tema central el tiempo).

Como desarrollaremos en este capítulo, las reflexiones en torno al tiempo han buscado definirlo, identificar su esencia, su origen, en un intento por capturar las representaciones que permitan figurar o captar su complejidad. Entre representaciones circulares y lineales del mismo, entre un tiempo subjetivo y un tiempo objetivo, un tiempo vivido o un tiempo cósmico, un tiempo escindido del espacio o atado a él indefectiblemente, un tiempo cuantificable, medible, numerable en tanto movimiento o cambio o un tiempo puramente experimentado, ya sea experiencia vivida, conciencia apriorística o acontecimiento.

El tiempo existe mientras es pensado y deviene, discurre, se nos escapa entre las manos. Sobre algunas de estas discusiones intentaremos dar cuenta, con el fin de identificar las claves para pensar la relación entre el tiempo y la educación.

Es por eso que nos interesa, adentrarnos en algunos de los nudos por los que ha transitado el pensamiento en torno al tema propuesto, permitimos este camino que pareciera alejarnos de objetivos tan concretos como los que atraviesan esta investigación y navegar en busca de esas preguntas fundamentales, que en esta instancia, nos permiten pensar el campo de la pedagogía y la educación; dichas interrogantes se inscriben en la trama de la vida, de lo común, de lo compartido, de lo que nos atraviesa e interpela en lo más cotidiano, como es el tiempo.

Intentaremos instalarnos en la paradoja, no para encontrar la respuesta a su resolución, sino para que de ella devengan los insumos para el pensamiento. Los trayectos son variados, al igual que las percepciones acerca del tiempo; la invitación es a perderse un poco en el camino, para luego tratar de encontrarnos en sus derivas, seguramente con menos certezas pero también con algunos conceptos que oficiarán de faros en el camino.

### 3.1.1 - Tres figuras del tiempo: Aión, Kronos y Kairós

Para comenzar este recorrido, tomaremos las tres representaciones del tiempo provenientes de la mitología griega, ellas presentan una perspectiva de gran interés para este trabajo, en tanto ruptura con el pensamiento del sentido común acerca de un solo

tiempo o de su oposición entre el tiempo objetivo y subjetivo, como se verá en la discusión moderna acerca del mismo.

Las tres figuras mencionadas componen la representación acerca del tiempo y son definidas en la mitología griega como semidioses, *Kronos* o *Chronos*, *Kairós* y *Aión*, para cada una de ellas existe una representación en imagen desde donde partiremos para presentarlas.

Dichas representaciones se fueron modificando, desde su origen en el pensamiento griego y, fueron retomadas por diversos pensadores a lo largo de la historia y hasta nuestros días. Este trabajo seleccionará aquellas referencias que nos permitan presentar, de forma general, tanto su origen en la mitología como algunas derivas; no intentamos realizar una revisión exhaustiva, sino más bien una aproximación que permita la discusión, las preguntas y la reflexión.

*Aión* es representado en la mitología, como un anciano con una serpiente mordiéndose su cola, esto hace referencia a la idea del eterno retorno, él representa el tiempo circular, la permanente posibilidad del recomienzo de la vida frente a la muerte.

El primero, *Aión*, es el dios creador del mundo. Él no tiene origen ni descendencia. El comienzo y el fin no marcan los límites de su dominio; por el contrario, él es “todo”: ha existido desde siempre y existirá por siempre. Es el maestro de lo permanente, de la eternidad. Es siempre vida. (Sferco, 2015, p.27)

Así como la representación de esta figura del tiempo clásicamente se relaciona con un anciano, resultan interesantes las lecturas realizadas por Campillo (1991) y Agamben (2018) siguiendo a Heráclito, en tanto expresan que lo más viejo puede ser, a la vez, lo más joven ya que posee en sí mismo todas las posibilidades de juego. El niño por su iniciación en la vida, y el viejo, por haber transitado ya la experiencia. Sobre esta idea volveremos en el capítulo referido a la infancia, *Aión* podría ser pensado en relación con la idea de infancia, en tanto posibilidad constante de comenzar.

Si esto es así, si aquello con que juegan los niños es la historia y si el juego es esa relación con los objetos y los comportamientos humanos que capta en ellos el puro carácter histórico-temporal, no parecerá entonces irrelevante que en un fragmento de Heráclito - o sea en los orígenes del pensamiento europeo- *Aión*, el tiempo en su carácter originario, figure como un “niño que juegue a los dados” y se define a la dimensión abierta por ese juego como “reino de un niño”. (Agamben, 2003, p.102)

De esta manera *Aión* configura la posibilidad constante del recomienzo, del retorno de lo mismo, pero a la vez, de algo diferente; esta posibilidad está dada tanto en el anciano, que al haber transitado por la vida comprende y sabe anticipar el acontecer del mundo, como en el niño o niña quien posee, en sí, la posibilidad de realizar todo desde la inocencia de aquello que comienza por primera vez: anciano y niño serían parte de la serpiente que muerde su cola, como aquello que está al inicio pero también al final.

En él no vale, pues, ni el puro azar ni el puro cálculo, sino el sentido de la oportunidad suficiente para aprovechar cualquier descuido del adversario, y ese sentido de la oportunidad o del instante no es asunto de ciencia y de previsión, ni es por tanto privilegio de la experimentada vejez, sino que un inocente niño puede poseerlo como nadie. Para Heráclito, el sol es siempre el mismo, y sin embargo es nuevo cada día. Del mismo modo, lo eterno es a la vez lo instantáneo, lo más viejo es a la vez lo más joven, el mundo entero está comenzando a cada instante. (Campillo, 1991, p.40)

Encontramos a *Kronos* (o *Chronos*) representado como un adulto o anciano, con un reloj de arena en su mano y/o una guadaña, que simboliza el corte del tiempo. Cuenta la mitología que este dios fue el encargado de la separación entre el cielo y la tierra y la instauración del orden del mundo y de los hombres, por eso *Kronos* representa el control, el orden, la medida del tiempo y, en nuestros días, suele ser asociado con el tiempo de la vida regulada, ordenada, del horario, el calendario, el reloj.

Sin embargo, como en el reloj de arena que lleva en su mano, el tiempo no se detiene y *Kronos* se enfrentará a ese límite, al continuo devenir del mismo y, por tanto, a la posibilidad constante de su final: de tal modo que, frente a *Aión* que simboliza lo que siempre está comenzando, *Kronos* aparece como su opuesto, aquello que siempre está terminando y aquellos que viene a devorarlo todo, incluso como figura en la mitología, hasta a sus propios hijos.

Una vez producida la castración de Urano, *Kronos* reina sobre el mundo y procrea con su madre, *Gea*. Los oráculos le han advertido un grave destino: su propio fin será pautado por uno de sus hijos. Por este motivo, *Kronos* engulle uno y cada uno de los hijos que van naciendo del vientre de *Gea*. *Kronos* teme el tiempo; teme su final. Necesita engullir y matar a todo lo otro para permanecer poderoso. Paradójicamente, aunque su ilusión es la eternidad, su *modus operandi* es el del ejercicio de la muerte; el de la reproducción de la finitud. (Sferco, 2015, p. 28)

De esta forma, frente a *Aión*, tiempo de la vida, de la eterna posibilidad de recomienzo, de lo inconmensurable por su infinitud, *Kronos* representa el tiempo de la muerte, el tiempo que todo lo consume para permanecer, que corre constantemente para ganarle a su finitud. *Kronos* irá acompañando con diversas interpretaciones el pensamiento filosófico de la época hasta nuestros días, tomando diversas miradas pero instaurándose en el sentido común como el tiempo del orden, del reloj, de la numeración y de lo cuantificable.

Por su parte también derivarán de él, las múltiples fragmentaciones del tiempo que conocemos y utilizamos, días, horas, semanas, meses, etc. En relación a esto, Campillo (1991) rastrea las diversas derivaciones asociadas en el lenguaje que configuran las fragmentaciones temporales que resultan evidentes en nuestra cotidianidad y que parecieran constituir y definir el tiempo en su totalidad desde nuestras percepciones contemporáneas.

El término *chrónos* se empleaba en la época de Homero para designar un cierto intervalo de tiempo, un tiempo determinado, y en este sentido estaba próximo a otros términos que designaban unidades de tiempo más o menos precisas: *émar*, el día; *sémeron*, el hoy, el día de hoy, la jornada; *hóra*, la hora, esto es, cierto momento del día, pero también cierto momento del año, cierta estación, y en especial la primavera, y por analogía también la primavera de la vida, la juventud; *meís*, el mes lunar; *étos* y *eniautós*, el año; *periétos*, la vuelta de los años, los años que sobrevienen o que vuelven de nuevo; *nyn*, el ahora, el instante, el presente actual. Pero precisamente porque lo común a todas estas magnitudes es que son tiempos (*chrónoi*) determinados, el término *chrónos* acabará por designar la ilimitada sucesión del tiempo o de los tiempos en su más abstracta universalidad (Campillo, 1991, p.39)

Desde esta tradición de pensamiento, aparecen múltiples términos fuertemente marcados por su condición temporal: las edades o etapas de la vida, la calendarización, las nociones de día, semana, año, como ya se mencionó, la partición y secuencialidad del tiempo en horas, minutos, segundos y las estaciones del año, entre otras múltiples referencias, que han devenido de la mano de *Kronos* para instalarse de forma naturalizada en nuestra vida cotidiana y le dan una forma ordenada al transcurrir, secuenciado y compartimentado.

Ésta parece, pues, la verdadera dualidad entre cuyos polos extremos oscila todo el pensamiento filosófico griego: la dualidad entre *chrónos* y *aión*. Esta dualidad

atraviesa los diez siglos de filosofía griega, desde los presocráticos hasta los neoplatónicos, desde Anaximandro hasta Plotino. (Campillo, 1991, pp.38-39)

*Kronos* y *Aión*, aparecen entonces como dos polos de un pensamiento sobre el tiempo en la cosmovisión griega y establecen una de las paradojas centrales de la cuestión del tiempo: en tanto *Aión* representa la infinitud del tiempo, la posibilidad del eterno retorno y *Kronos* justamente lo opuesto, el acabamiento del tiempo, este aspecto hace resultar sumamente interesante esta mirada del tiempo ya que se instala en una complejidad pudiendo el tiempo oscilar entre ambas formas sin ser ni la una ni la otra. El tiempo es aquello que siempre está disponible, mientras que también es aquello que discurre y se nos escapa constantemente.

Frente a la paradoja que viene a representar al tiempo en su circularidad, aparece una tercera figuración del tiempo, en el pensamiento clásico, que hará exceder la idea de circularidad: *Kairós* el tiempo que media entre *Kronos* y *Aión*; el tiempo que traza la discontinuidad y que tiene que ver con el momento justo o momento de la oportunidad, es el tiempo del momento decisivo, pero también de la irrupción.

*Epi n legein*, en griego, es improvisar, es tomar la ocasión, aprovecharla. Por eso su propio tiempo es otro, no puede reconocerse ni en la línea, ni en el círculo, ni dentro del bucle dialéctico. Su tiempo no es tampoco el instante sin marca de lo instantáneo. Al contrario, exige una acumulación de aprendizajes, de enunciados, de prácticas, que puedan llevar a ese punto crítico, a ese “momento decisivo” como pico de un movimiento que no busca una realización. (Sferco, 2015, p.31)

*Kairós* es pensado como el dios de las oportunidades y es representado con la figura de un adolescente sin pelo, con los pies alados, estos hacen referencia a la fugacidad y velocidad de la oportunidad, en tanto no tenemos la posibilidad de aterrizar la oportunidad, de hacerla aparecer y cuando la percibimos ya se ha ido sin posibilidad de atraparla ni siquiera de agarrarla de su pelo para asirla. El dios, tiene en una de sus manos una balanza inclinada y en la otra, una navaja, con ella *Kairós* realiza el corte en el tiempo, la escisión, la ruptura con su circularidad. Al respecto de la balanza Sferco (2015) expresa:

El talento de equilibrar pares de contrarios no es su atributo. Pero lejos de constituirse como un defecto es una posibilidad de apertura y de inventiva constante, ya que él sólo conoce el secreto de su propia medida. Medida de un equilibrio

secreto que aparece desequilibrado a nuestros ojos pues no puede ser capturado en los términos de una bipolaridad. (pp. 30-31)

La imagen de *Kairós*, así representada, nos sugiere la dificultad de representar y pensar el tiempo de forma dicotómica, por tanto *Kairós* es ruptura, es lo que se coloca en medio de *Kronos* y *Aión*, para quebrar la dualidad y que pueda dar cuenta de aquello otro que emerge, aquello de lo singular de lo humano que aparecía como insuficiente frente a la mirada de las otras dos figuras.

Sobre la afirmación de esta imposibilidad, el mundo clásico intenta introducir una tercera figura que habilite a concebir un tiempo otro, un tiempo “propio” que permita realizar una lectura de las emergencias singulares de la experiencia humana. De ahí *kairós*, entonces, tercer tiempo capaz de sortear la dualidad planteada en la separación de las dos figuras anteriores. (Sferco, 2015, p.29-30)

*Kairós* resulta de esta manera un concepto que aparecerá a lo largo de todo el pensamiento clásico, con diferentes acepciones y representaciones. Sferco (2015) realiza un recorrido genealógico y nos lleva a algunos aspectos que nos interesa destacar sobre *Kairós*; desde la Grecia arcaica hasta la Grecia de Platón, los sofistas, los cínicos, pasando por la medicina hipocrática y otros momentos significativos en la producción del saber del período mencionado, elegimos destacar otras articulaciones de la idea de *Kairós*.

Allí, encuentra diversas relaciones entre conceptos, *Kairós* aparecerá representado como punto justo, como mezcla o *pharmakon* (referencia relacionada con el desarrollo de la medicina hipocrática, donde era necesario establecer la medida justa para la cura del paciente, lo que significaba un misterio ya que la reacción del paciente implicaba aquello que el médico no podía controlar). También, se destacan referencias a *Kairós* como simetría o como tejido.

Si bien las referencias van cambiando y por momentos aparecen tendencias hacia una asociación de *Kairós* con la dimensión espacial y otras referidas a la dimensión temporal, en términos generales, la alusión se relaciona siempre con la oportunidad, el punto justo, un tiempo que escapa a su medición, que se vincula con el azar pero también con ciertas condiciones de posibilidad. No es cualquier mezcla, no es cualquier circunstancia, pero a la vez podría ser cualquiera.

En esta línea, *Kairós*, es justamente el tiempo cualitativo en su máxima expresión, permite el corte con un tiempo lineal, es productor de un tiempo singular que no puede ser capturado.

Su fuerza proviene de un afuera, o mejor, de un adentro, inmanente a nuestras posibilidades de producción, de inventiva, de creación de diferencia. La apuesta (política) de “hacer tiempo” precisa esta distancia, esta bifurcación, este pasaje alado y cortante, este acontecer diferencial que, sin equilibrarse en pares dicotómicos, asume que la ocasión de su actuar siempre resultará de la productividad de sus tensiones, de sus mezclas, de los esquivos, de la compleja urdimbre del tejido singular donde se afirma. (Sferco, 2015, p. 243)

Desde la fuerza aiónica, *Kairós* viene a traer un tiempo que irrumpe el tiempo mensurable del *Kronos*, produce el corte en su reproducción constante que todo lo consume. Es inconmensurable, frente a *Kronos* que todo lo mide, pero tiene su origen en la historia, en las condiciones para que la oportunidad devenga, la cual será única, fugaz e irrepitable. De esta forma, el *Kairos* suele estar ubicado en la tensión entre el porvenir y el pasado, en tanto se hace imposible capturarlo, al igual que el presente que siempre se nos escapa.

A lo largo de este capítulo referido al tiempo en el pensamiento, veremos cómo, desde visiones más contemporáneas, existe la necesidad de encontrar figuras que tracen la ruptura o el corte con una visión lineal o cíclica del tiempo. Estarán presentes de diversas maneras, como señalamientos de una preocupación acerca de la captura de algunas esferas del tiempo que parecieran sernos menos claras en su comprensión.

Y ello porque el *kairós* no tiene una extensión, una magnitud, una medida constante y definida, como las unidades del tiempo cronológico. No puede ser delimitado ni previsto de antemano, como los días o los meses o los años. Cada ocasión, como dice Cicerón, "tiene su propia medida" (Campillo, 1991, p. 18)

El *kairós* es, pues, el tiempo del acontecimiento. Estos dos rasgos del *kairós*, su excepcionalidad con respecto al tiempo mensurable y su inextricable mezcla de circunstancias físicas y disposiciones anímicas, esto es, su condición ineludiblemente concreta y singular, es lo que impide que los hombres podamos discernirlo fácilmente (Campillo, 1991, p. 19)

Las representaciones e interpretaciones sobre estas tres figuras, así como las diversas concepciones acerca del tiempo, estuvieron lejos de ser homogéneas en el período al cual hacemos referencia; no obstante ellas resultan centrales en la reflexión de la época y en la identificación de aquellos puntos críticos en la reflexión que hasta nuestros días resultan centrales del pensamiento en torno al tiempo. El tiempo, como movimiento, el

tiempo como eternidad, el tiempo como círculo o como sucesión sin reiteración ocupan la reflexión y sienta las bases, en algunos casos, para el pensamiento posterior.

### 3.1.2 - El tiempo físico y el tiempo vivido

La concepción cosmológica del tiempo, tiene su origen en la Antigua Grecia, allí existía un amplio desarrollo del pensamiento en relación al movimiento de los astros y se sentaron las bases de la física, la matemática y la astronomía. Desde esta visión, se plantea el tiempo en estrecha relación con el cambio y, por tanto, con el movimiento como parte de él; surge aquí una discusión que será retomada en el pensamiento moderno y contemporáneo, en torno al tiempo como fenómeno externo a la experiencia humana y, el tiempo como vivencia interna de los sujetos, que también será cimiento de la discusión sobre la posibilidad de la medida del tiempo, de su captura y de su objetividad.

Lo propio de los seres naturales, dice Aristóteles, es que son seres móviles (precisamente porque son imperfectos), y el tiempo es la medida o número de ese movimiento natural de los seres. Pero, por otro lado, el mismo Aristóteles reconoce que es el alma la que distingue el antes y el después, esto es, el intervalo entre los instantes, y por tanto la que cuenta o numera, de modo que sin la operación intelectual o contable del alma no puede haber número, ni puede haber tampoco tiempo numerado.(Campillo, 1991, p.54)

Aristóteles propone la relación del tiempo como fenómeno físico, numeración o medida del movimiento de los seres en la tierra, pero reconoce, por su parte, que esa posibilidad de medición está dada por el alma. En respuesta a estos postulados, otros pensadores posteriores como Plotino, Platón y San Agustín, buscaron definir el tiempo en su relación con el alma, desligada del movimiento, es decir que, las cosas suceden en el mundo, incluso más allá del movimiento y tienen su origen en lo que denomina "Alma Universal" y el tiempo es la distancia subjetiva "entre un estado de privación o carencia del alma y una acción que pretende colmarla o satisfacerla" (Campillo, 1991, p.56).

La marca del tiempo físico, medible, cuantificable y cronológico, se sustenta desde los inicios y luego, con el desarrollo y prevalencia de las ciencias, en la explicación acerca de los fenómenos del mundo. La asociación entre el tiempo y el movimiento de los astros prevalece hasta nuestros días, pero también ofició de cimiento para una visión del tiempo que se vió capturada en estas perspectivas.

Por lo expuesto anteriormente resulta interesante pensar que, ya desde el pensamiento griego se establecía la complejidad en torno al tema del tiempo y se ubicaban

dos dimensiones del mismo: lo que sucede en el mundo físico y lo que sucede en el mundo psíquico o interno de los sujetos. A partir de estas visiones derivarán las bases de diversas formas de comprensión del tiempo.

Retomaremos la idea acerca de la imposibilidad de la disolución de dicha complejidad, buscando aquellas perspectivas que aporten una mirada que disuelve la dicotomía. En el apartado siguiente daremos cuenta de algunos aspectos de la discusión planteada que se profundiza en el pensamiento moderno, así como destacaremos algunas concepciones acerca del tiempo que resultan importantes para este trabajo.

### 3.1.3- Modernidad: entre la objetividad y la subjetividad

El desarrollo del pensamiento filosófico del tiempo, en la modernidad, estuvo marcado por un esfuerzo significativo de múltiples pensadores por fundamentar el carácter subjetivo del mismo, frente a un desarrollo de las ciencias que ofrecía una visión objetiva o cosmológica. Los filósofos de la época, se interesaron por exponer el carácter netamente subjetivo del tiempo: desde donde surge la noción de temporalidad, para enunciar y distinguir este tipo de tiempo frente al objetivo. Pero estos intentos, no solo hacían referencia al tiempo subjetivo en tanto individual, vivido por cada sujeto en su interioridad, sino al tiempo como una experiencia subjetiva con otros.

De esta forma, en este apartado realizaremos un breve recorrido por algunos de los pensadores de la modernidad que abonaron esta idea, esbozando la discusión en torno a un tiempo objetivo y un tiempo subjetivo. Nuestro trabajo buscará trazar otros tiempos posibles y profundizar la paradoja o aporía del tiempo, planteada en relación a esta polarización.

Tomamos los aportes de diferentes pensadores que han elaborado sus teorías acerca del tiempo, su origen, su forma y su sentido o dirección, Pretendemos poner en diálogo, más allá del orden cronológico, los aportes de interés para esta tesis; dichos aportes son los relacionados con las ideas de duración, experiencia, pasaje, sincronía, diacronía, instante y rato

En la línea de los pensadores que instalaron la discusión en torno al carácter subjetivo del tiempo, Kant, aparece como un representante significativo. Lejos de hacer un planteo exhaustivo sobre la teoría kantiana, que excede las posibilidades de este trabajo, nos interesa exponer de forma sintética su concepción. Kant aboga por lo que se denominó idealismo trascendental; de forma resumida esto implica que nuestras experiencias y conocimiento del mundo están condicionados por ciertas estructuras a priori que resultan innatas en la mente humana.

El tiempo es una intuición sensible, y en tanto tal, resulta un a priori de la conciencia que modela nuestra relación con el conocimiento del mundo y las experiencias. En relación a esto Deleuze (2008) menciona “El espacio y el tiempo como formas de aparición de lo que aparece es lo que Kant llama “formas de la intuición”. La intuición es precisamente la presentación, la intuición es lo inmediato” (p.40).

El posicionamiento kantiano, establece la existencia del tiempo en el sujeto, previamente a su contacto con el mundo, por tanto ese tiempo resulta meramente subjetivo al ser parte del sujeto, pero a su vez no depende de él, ya que configura un a priori de la conciencia. Se plantea una idea metafísica y trascendental del tiempo, ya que necesariamente, intuimos el tiempo, tenemos conocimientos referidos a él que no dependen exclusivamente de la experiencia empírica. Esto explica el carácter universal de la homogeneidad del tiempo, es decir, que existan ciertos acuerdos acerca de las percepciones del tiempo, radica en su existencia apriorística.

Garrido-Maturano (2010), autor al que haremos referencia en repetidas oportunidades a lo largo de este apartado (realizó un trabajo de investigación acerca de las diversas concepciones del tiempo en la tensión entre la objetividad y la subjetividad), plantea lo siguiente respecto a los aportes de Kant:

Toda teoría del tiempo es una teoría indirecta. He aquí un primer límite que la filosofía kantiana plantea a cualquier investigación sobre el tiempo. El tiempo en sí es irrepresentable. Haber visto con claridad este límite quizás es el legado imperecedero de Kant. (p.54)

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el filósofo Bergson adquiere gran relevancia por su teoría sobre el tiempo: se posiciona frente al positivismo reinante en las ciencias, que desde su visión pretendía reducir el pensamiento filosófico y someterlo al método científico. Estas discusiones, llevadas al terreno del pensamiento acerca del tiempo, lo enfrentaron a Bergson con las ideas de Einstein, en lo que tiene relación con la asociación entre tiempo y movimiento, y tiempo como duración.

Bergson plantea la idea del tiempo vivido, sobre la noción de duración como elemento central esta duración, en contraparte con el pensamiento científico de la época, es una duración de la conciencia, es propia del sujeto. Representa al tiempo como un cono invertido: se extiende desde el pasado, durando o permaneciendo en el presente, “la duración, implica la extensión de un pasado respecto de un ahora presente en el que me siento viviendo y que se prolonga extáticamente hacia ese pasado por un haz de retenciones” (Garrido-Maturano, 2010, p.71).

En su pensamiento, el pasado es contemporáneo del presente porque configura, lo que en algún momento fue presente, pero también siguiendo los aportes de Deleuze (2017) en tanto “es todo nuestro pasado el que coexiste con cada presente” (p. 55) a través de la imagen y el recuerdo.

El pasado y el presente no designan dos momentos sucesivos sino dos elementos que coexisten, uno que es el presente, y que no cesa de pasar, el otro que es el pasado, y que no cesa de ser pero por el cual pasan todos los presentes (Deleuze, 2017, p.55)

En discusión con las perspectivas científicas que proponían la medición del tiempo, su fragmentación y la creación de los instrumentos para su medición más exacta, Bergson, a través de lo planteado por Garrido-Maturano (2010) expresa de esta manera su posición:

cuando miro el movimiento de la aguja de un reloj que se corresponde a las oscilaciones regulares de un péndulo, no mido la duración ni el tiempo, sino que me limito a contar simultaneidades entre una determinada posición de la aguja en el espacio y una determinada posición, también espacial, del sol. (p. 61)

Por lo tanto, el tiempo al que hacen referencia las ciencias, principalmente la física de la época, en relación a su asociación con el movimiento, no es tiempo sino espacio y, para el filósofo, la simultaneidad no adquiere las mismas características que para la ciencia, sino que implica la *co-intuivilidad*, es decir, que se desarrolla entre conciencias y no como una exterioridad que se impone a las mismas, una *co- intuivilidad* de la duración, es decir, que las cosas duren nos permite alojar en la conciencia la noción del paso del tiempo.

En conclusión, el único tiempo real, en el que hay sucesión y no mera yuxtaposición de puntos de una línea construida a partir de la constatación de simultaneidades, el único tiempo experimentado y no meramente simbólico y convencional es la duración de nuestra propia conciencia. (Garrido-Maturano, 2010, p.65)

Uno de los principales cuestionamientos a la teoría de Bergson tuvo que ver con que esta visión no permite explicar la visión universal del tiempo, es decir, aquello de la forma de percibirlo que es compartido, ya que al ser parte de la conciencia individual de cada sujeto, esto derivaría en visiones y percepciones también individuales del mismo. Si no existe tal

tiempo objetivo exterior no es posible visualizar dónde se produce esa co-temporalización en tanto serían sujetos individuales librados a su propia conciencia.

Nos interesa destacar en este planteo de Bergson: la noción de duración y de tiempo como duración y la noción de pasado y presente enlazadas, asimismo, la duración como una percepción individual del sujeto, resulta interesante en tanto existen situaciones, en las que, si bien, entendemos que hay una serie de convenciones que organizan el tiempo homogéneamente, también se alojan en cada uno, diversas percepciones de la duración y por tanto del tiempo.

Otros pensadores y filósofos, que se inscribieron en las discusiones en torno a la subjetividad u objetividad del tiempo en la época moderna sobre los que no nos detendremos en este trabajo pero resulta importante mencionarlos: Husserl con sus ideas acerca de la fenomenología del tiempo, buscando comprender el origen del mismo en la conciencia, ubicando a la misma en la vivencia del alma y Heidegger acerca de la existencia del ser del tiempo.

Todos los pensadores mencionados hasta aquí, realizan una lectura del tiempo a través de una visión individual. Garrido-Maturano (2010), en su investigación, menciona que los pensadores trabajados o nombrados hasta este punto, se encuentran en una visión no solo subjetiva del tiempo, sino, una visión que ubica al ser humano en solitario. Es decir, el tiempo es un fenómeno que aparece en las conciencias individuales de cada sujeto, ya sea de forma a priori como lo plantea Kant o por contacto con el pasado en la duración individual de las conciencias: “De allí también que el tiempo de la subjetividad sea el tiempo de un sujeto solo, ya sea un sujeto trascendental al estilo kantiano, fenomenológico al husserliano o existencial al heideggeriano” (p. 139).

Garrido-Maturano (2010) identifica que a partir de Heidegger, comienza a resquebrajarse esta concepción dado que, para el autor, el *ahora* es el ahora de la existencia no de la conciencia; resulta de la relación del existente y el mundo, en consecuencia, de una relación con otros, pero de todas formas se establece de forma individual. Sobre las perspectivas relacionales del tiempo haremos referencia, entonces, en el apartado siguiente.

### 3.1.4- La perspectiva relacional del tiempo: Rosenzweig, Levinas y Welte

Estos filósofos y pensadores, se destacan en conjunto, por su relación con los conceptos religiosos puestos al servicio del pensamiento filosófico, e incluso, en el caso de Rosenzweig, al servicio de la conformación de un nuevo pensamiento filosófico. En relación al pensamiento de Rosenzweig, Fonti (2018) menciona: “Este modo de filosofar teologizante es también, según Rosenzweig, el que permite dar cuenta de un modo de praxis que hace

honor a la multiplicidad en relación, que respeta a cada elemento en su realidad sin eliminar su interrelación” (p. 114).

De acuerdo a este planteo, los aportes de Rosenzweig introducen la perspectiva relacional del tiempo y se rompe con la tradición de pensamiento del sujeto en solitario; establecen una noción del tiempo que, no solo es subjetiva, sino que, se constituye en la relación entre las diversas temporalidades.

Mediante la idea de diacronía, se manifiesta que la co-temporalización es decir, la percepción y vivencia del mundo no se realiza solo, sino que sucede con los otros; esta concepción relacional tiene que ver con que el tiempo, en tanto temporalidad vivida, sucede para el sujeto en relación con la temporalización del mundo que le rodea: “por diacronía entendemos aquí el hecho originario de que toda temporalización del existente acaece ya siempre como contemporalización, esto es, el sí mismo no se temporaliza solo” (Garrido-Maturano, 2010, p. 165).

Nos interesa en este punto, detenernos en los planteos de Levinas acerca del tiempo, no solo porque en él se encuentra algunas claves que se relacionan con los aportes traídos hasta el momento, sino también con la exposición de una perspectiva que nos arroja a nuevas preguntas, en el camino de encuentro entre tiempo, educación e infancia.

El mencionado autor, define la temporalidad en relación con el otro, se establece una relación ética, que Garrido-Maturano (2010) comenta como: “describir la temporalidad auténtica tal cual ella acaece en la realidad efectiva como un tiempo discontinuo e infinito que se cotemporaliza a partir del encuentro con el otro y de la relación ética que ese encuentro trae aparejada” (p.172); por otra parte, Parra (2009) agrega: “el tiempo auténtico, verdadero, emerge con el advenimiento del otro. La existencia solitaria es incapaz de tiempo pues la condición de posibilidad del tiempo es la relación intersubjetiva, y acontece, en consecuencia, en la relación entre humanos, en la historia” (Parra, 2009, p. 595).

Los planteos de Levinas, se instalan en la compleja discusión acerca de la objetividad y subjetividad del tiempo y se posicionan, justamente, en ambos, en el reconocimiento de la existencia de un tiempo cósmico.

Su propia filosofía se enmarca, renuncia a la reducción del tiempo a la temporalidad subjetiva y reconoce la especificidad del tiempo cósmico que, en última instancia, funciona como condición diacrónica de posibilidad de la temporalidad discontinua e infinita que se renueva a través de la sucesión de las generaciones. (Garrido-Maturano, 2010, p. 172)

Frente a las posiciones que ubican e identifican al sujeto individual como origen de la vivencia del tiempo, Levinas plantea que el tiempo no es una experiencia en solitario, sino que es una experiencia que implica, necesariamente, la mirada del otro, su rostro, su huella, es en ella en la que el tiempo adquiere su carácter de vivencia; en relación a esto Parra (2009) citando a Levinas expresa:

Ahora bien, “esa situación en la que al sujeto le sucede un acontecimiento que no asume, que ya nada puede sobre él, pero con la que, sin embargo, se enfrenta en cierto modo, es la relación con los demás, el cara a cara con los otros, el encuentro con un rostro en el que el otro se da y al mismo tiempo se oculta. Lo otro ‘asumido’ son los demás”. Ya aquí Levinas presenta la tesis de que el tiempo solo puede ser comprendido en la relación con otro(s), manifestando así su ruptura con las filosofías centradas en el sujeto esencialmente solitario sede de una visión exclusivamente monológica. (p. 572)

El tiempo y su relación constitutiva con el otro o con lo otro, introduce la noción de alteridad, con lo que establece la diferencia, para justamente explicar la discontinuidad, la interrupción, es decir, sin el encuentro con la diferencia y la alteridad, con aquello que no somos nosotros mismos, permite entender la no discontinuidad en el retorno permanente de lo mismo.

En este contexto nos interesa destacar, algunos conceptos centrales en el desarrollo de Levinas acerca del tiempo, en tanto se comienza a esbozar una articulación posible con la educación en tanto filiación a un tiempo compartido, a una historia. Diacronía, sincronía y fecundidad son los tres términos que intentaremos poner a dialogar, que luego se articularon con las ideas acerca del tiempo en la educación.

Levinas plantea que nacemos para morir y ese hecho inicial nos posiciona como seres temporales, al enfrentarnos con la alteridad. Si bien la muerte nos acompaña desde el inicio, estar en el mundo implica que aún tenemos tiempo, y por tanto, podemos ser contra la muerte; estas ideas fundan la noción de fecundidad, o sea, la posibilidad de que más allá de nosotros mismos, de nuestra propia finitud, el mundo siga existiendo: tiene que ver con la fecundidad como posibilidad de que nuestros hijos permanezcan aquí y que continúe habiendo tiempo contra la muerte.

La posibilidad de comenzar cada vez, que instala la llegada de cada recién nacido, no lleva a pensar en la relación entre la noción de fecundidad y la figura de *Aión*.

El tiempo acaece como sucesión de generaciones, es decir, como continuidad a través de discontinuidades o, dicho de otro modo, como continuidad a través de rupturas. Él consiste precisamente en el hecho de que el padre muere, pero su muerte todavía “deja al hijo tiempo de comenzar de nuevo”. (Garrido-Maturano, 2010, p.177)

Por otra parte, Levinas (1993) distingue lo que podríamos denominar, como dos tipos de tiempos, el sincrónico y el diacrónico. El tiempo diacrónico, se identifica con el tiempo de la alteridad, en palabras del autor:

El tiempo significa ese siempre de la no-coincidencia, pero también el siempre de la relación –del anhelo y de la espera– (...) que no se temporaliza de forma lineal, no se asemeja a la rectitud de la flecha intencional. Su forma de significar, marcada por el misterio de la muerte, se desvía para penetrar en la aventura ética de la relación con otro hombre. (pp. 70-71)

Así, la diacronía en la teoría de Levinas implica un tiempo de encuentro con el otro, que no se mimetiza sino que presenta la alteridad, la diferencia: “Exponiéndose en su Decir, el otro expone su tiempo, y la entrada en relación de su tiempo con mi propio tiempo se temporaliza como tiempo diacrónico” (Garrido-Maturano, 2010, p.181).

El tiempo sincrónico implica un tiempo que exige una respuesta ante el otro, pero que no puede mimetizarse o asimilarse completamente; el otro trae consigo una temporalidad, que no se reduce a mi propia percepción sino que se pone en diálogo: “La sincronía es el tiempo en el cual la conciencia, rememorando y presentificando las distintas fases temporales del fenómeno, reúne estas fases en el presente de la re-presentación” (Garrido-Maturano, 2010, p. 180).

Levinas, plantea una crítica a las concepciones hegemónicas del tiempo (aspectos sobre los que volveremos más adelante en este trabajo), en tanto perspectivas socialmente extendidas acerca de la percepción y vivencia del tiempo; de este modo plantea que la visión predominante o hegemónica del tiempo, configura un tiempo formalizado y sincronizable, es decir, que en el carácter de presente, inmediato y compartido para todos de forma homogénea, se encuentra la lógica de pensamiento acerca del tiempo. En relación a esto Parra (2009) deja expresado:

En otro lugar, y en relación con la responsabilidad ante el otro, Levinas planteará la necesidad de renovar radicalmente la visión del tiempo continuo y homogéneo,

tiempo sincronizable e inmanente, y hablará de una comprensión distinta del tiempo: de un tiempo diacrónico, de una “diacronía trascendente” (p.578)

Finalmente, nos interesa destacar la idea de responsabilidad con el otro que establece una mirada ética, fundamental para pensar los aportes de lo educativo, en lo que tiene que ver con la renovación necesaria de las percepciones del tiempo que se imponen. ¿Qué lugar le podemos otorgar a lo educativo, para ofrecer tiempo en términos diacrónicos y no meramente sincrónicos? ¿cómo ofrecer tiempos heterogéneos? ¿cómo no capturar en la linealidad aquellas rupturas y discontinuidades del tiempo?.

Asimismo, la idea de tiempo mesiánico, como el tiempo en el cual asumimos la responsabilidad por el dolor del otro, por el dolor que es universal, como aquel tiempo que siempre llega y que es revelador, nos posiciona, nuevamente en la discusión en torno a la responsabilidad de la educación en términos arendtianos, en tanto amor al mundo y amor a los otros. El tiempo mesiánico es “el instante en el que yo reconozco esta capacidad (precisamente la de cargar con el sufrimiento de todos) y mi responsabilidad universal” (Levinas en Garrido-Maturano, 2010, p.184).

De este modo el autor parece completar su proceso de desformalización del tiempo. En efecto, al articular un discurso sobre la responsabilidad frente al otro anterior a todo contrato (pasado inmemorial que me elige para responder) y al plantear que la mortalidad ajena tiene que ver conmigo y me convoca a morir por/con el otro (futuro puro), Levinas permite visualizar una temporalidad auténtica donde pasado y futuro tengan una significación propia y no sean solo una mera extensión del presente. (Parra, 2009, p. 586)

Nos parece pertinente destacar algunas de las ideas de Bernard Welte. Su perspectiva religiosa del tiempo, incluye, esencialmente la idea del tiempo como *donación*, es decir que, el tiempo donado a los seres humanos para su existencia, de esta forma se realiza una asociación entre el denominado tiempo cosmológico u objetivo y el tiempo subjetivo. El hecho de que a los seres humanos nos es dado tiempo, escapa a nuestro control; nacemos y morimos como elementos constitutivos de nuestra existencia sin tener ninguna incidencia sobre estos fenómenos sin embargo, en el transcurso de la vida existen relaciones subjetivas con esa donación inicial.

En relación a la teoría de Welte, Garrido-Maturano (2010) expresa, que no es posible reducir el tiempo a la percepción de la conciencia identificando un excedente “que

podríamos llamar (antes que objetivo o cronológico) cósmico por sobre la temporalidad vivida, y ese exceso se manifiesta como el sernos dado tiempo para poder vivirlo“(p.195).

De este modo, en el pensamiento de Welte, el hecho de que en el mundo nacen y mueren personas, da cuenta de la excedencia del tiempo más allá de nuestra percepción o conciencia, en tanto no forma parte de elecciones, el cuándo del morir o del nacer, la donación o el acaecer del tiempo resultan deslindados. A diferencia de la perspectiva de Bergson, por ejemplo, de su relación con las conciencias o vivencias, se reconoce que luego es en la conciencia que el tiempo vivido, en tanto tal, puede ser medido y organizado.

Destacamos algunas ideas del pensamiento de Welte, como parte de las nociones, que caracterizan ciertos tiempos de forma cualitativa, frente a la medición y fragmentación del tiempo establecida cronológica y cuantitativamente: segundos, minutos, horas, días. Existen otros términos, que buscan designar ciertas formas del tiempo que parecieran no tener medición, pero que resultan cualitativamente distinguibles.

En este punto, desarrolla la idea de *instante*, como una forma de la temporalidad vivida o subjetiva; distinguiendo un *ahora decisivo* y un *ahora consumado*, entendemos que estas ideas nos permiten pensar en la espesura de la experiencia humana en su relación con el tiempo. El instante, podría pensarse a partir del sentido común, como una forma de la temporalidad que es reconocida por cierta fugacidad. Welte, en particular, define dos formas de instantes; estas dos formas se relacionan con el presente y con el ahora: el *ahora decisivo* y el *ahora consumado*.

Con respecto al primero, concibe que en esa forma de instante percibimos que llegó el momento de algo particular; Garrido- Maturano (2010) dice al respecto: “A menudo en el curso ordinario de la cotidianidad irrumpe un momento extraordinario” (p. 200); percibimos no solo que llegó el momento de algo en particular sino que se hace visible para nosotros la propia temporalidad, es decir percibimos que estamos en un momento único e irrepetible y tomamos conciencia de nuestro ser temporal.

Es un ahora lleno del presente de la venida, porque ahora es la hora en que finalmente ha arribado lo que debía arribar. Lleno de futuro, porque ahora es la hora del desafío y la apertura pro-vocada por la venida de lo extraordinario. Pero también lleno de pasado porque lo que ha venido me conmueve por entero y llega a mi por ser yo el yo que he sido y por esperar lo que ya esperaba. (Garrido-Maturano, 2010, p. 200)

Con respecto a la otra forma, el *ahora consumado* “es el cuando cuyo pasar marca precisamente el instante del completarse de algo como tal algo” (Garrido-Maturano, 2010,

p.201); hace referencia a una forma de la temporalidad del instante donde sucede algo que tiene sentido en sí mismo, ya que explica la totalidad de un suceso y le otorga su razón de ser. La idea de instante, entonces, se destaca como experiencia significativa en tanto vivenciamos la donación del tiempo, en su transcurso y como irrupción, como el tiempo mismo presentándose.

Finalmente encontramos la idea de *rato*, entre las formas cualitativas que toma la temporalidad, idea desarrollada por Welte y retomada por Garrido-Maturano.

“Un rato”, nos dicen no hace referencia a una medida exacta y compartida de tiempo cronológico, “estar un rato”, “ir en un rato”, “quedarse un rato”, no parecen designar para todos las mismas fracciones medibles de tiempo; “el rato no es tiempo temporalizado y dimensionado por una conciencia extática, sino el “demorarse” o “irse dando” del proceso de acaecer del tiempo mismo” (Garrido-Maturano, 2010, pp.205-206). El *rato*, entonces, es entendido como una forma de la temporalidad que no se corresponde con la medida cuantificable o con su expresión cronológica; “En tanto tiempo de (algo) o tiempo del brotar y madurar (*gedeihen*) de (algo) este rato concedido, a diferencia de los instantes iguales y sustituíbles del tiempo cronológico, es único e irrepitable, pero a la vez, transitorio y efímero” (p. 206).

La idea de *rato*, como un irse dando del tiempo, como tiempo único, pero que a la vez resulta efímero, nos trae reminiscencias del *Kairós* y del muchacho con los pies alados, en relación a una temporalidad de la que no es posible dar cuenta a través de su cronología: determinar cuantos minutos contiene en sí la idea de un rato, sería borrar su espesura en tanto único y a la vez efímero.

En suma, entre diferentes perspectivas filosóficas, interesa destacar el carácter irresoluto del conflicto que implica pensar que existe un tiempo por fuera de nosotros mismos: que transcurre, que discurre, que no podemos controlar, que responde con nuestras formas de medirlo pero que a la vez no es suficiente y en tanto el tiempo es tiempo si es temporalizado por sujetos, sujetos en interrelación.

De esta forma destacamos la idea de un tiempo relacional, que se co-construye con la presencia del otro, ante su alteridad pero que no es absorbida en su totalidad. Todos estos desarrollos, entendemos nos permiten una mirada enriquecida acerca del tiempo y la temporalidad; que amplía las preguntas acerca de la vivencia y las múltiples relaciones que se establecen entre el tiempo y la temporalidad en el marco de las prácticas educativas con infancias.

Instalarnos en las preguntas acerca de aquello del tiempo que nos constituye como una forma a priori, o como aquello que es donado, pero que escapa nuestro control, así como pensar en el tiempo como aquello que se hilvana con nuestra experiencia subjetiva:

como tener la percepción de que las cosas duran, o percibir un instante, un rato, una diacronía. Entendemos que estos aportes, permiten reflexionar sobre las diversas formas del tiempo y la temporalidad, atravesar las formas cronológicas que hegemonizan la mirada acerca del tiempo pero no para olvidarlas, sino para encontrar otras formas, que refieran a la vivencia del tiempo, a la experiencia de la temporalidad y a la diversidad cualitativa de encuentros.

Estas perspectivas presentadas hasta aquí, nos permitirán dialogar con algunas ideas centrales desde las cuales partimos, para pensar la educación y la infancia, como eje de este trabajo, así como establecer los parámetros desde los cuales mirar el problema de investigación propuesto. En el intento por dar cuenta de esas múltiples formas del tiempo que pueden ser leídas en las diversas prácticas, tanto las que responden a las miradas cronológicas y cuantificables, como aquellas que no.

### 3.1.5 - Miradas contemporáneas sobre el tiempo

En este apartado, planteamos algunas ideas referidas al pensamiento contemporáneo en torno al tiempo; se esbozan las principales dificultades a las cuales se enfrenta el pensamiento sobre el tiempo, en el marco de la sociedad actual. Algunos autores, sobre los que haremos referencia, ponen en cuestión las concepciones hegemónicas del tiempo y las dificultades que estas traen aparejadas, en todas las prácticas sociales desde donde podremos pensar la educación. Estos cuestionamientos permiten pensar otras formas de la temporalidad y permiten captar aquello de lo humano que se escapa a la medición, el control y la productividad.

Comenzamos con Elias (1989) quien plantea que existe una percepción de que las formas de organización y gestión del tiempo son elementos naturales, pero, muy por el contrario, son producto de las configuraciones sociales, siendo, por tanto, en cada época, particulares.

La coacción que el tiempo ejerce desde fuera, representada por relojes, calendarios u horarios de trenes, ostenta en estas sociedades las propiedades que fomentan las coacciones que se impone a sí mismo el individuo. La presión de dichas coacciones es relativamente poco apremiante, medida, equilibrada y pacífica, pero omnipresente e inevitable. En este sentido, la regulación social del tiempo que empieza a individualizarse muy pronto, contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo. La voz interior que pregunta por el tiempo, está presente en todas partes. Por eso no debe sorprendernos que para los individuos con esta estructura de la personalidad, todos los procesos naturales, sociales y personales

referidos a los símbolos reguladores del tiempo de su sociedad, se viven como si fueran propios de la naturaleza en general y de la naturaleza humana en particular. (Elias, 1989, p.32)

Por otra parte, Byun Chul Han (2015), plantea que vivimos una etapa de crisis en el modo de vida capitalista, que está marcada por: la atomización, dispersión y homogeneización del tiempo y que presenta como síntoma de estos, la aceleración, la rapidez y la inmediatez. A diferencia de lo que podría pensarse, en un mundo que cambia permanentemente a gran velocidad, los sucesos se vuelven homogéneos, en tanto la aceleración y la no duración de las cosas implica su repetición constante. Esto se corresponde, con la absolutización de lo que se denomina como *vita activa*, en detrimento de la *vita contemplativa*, la limitación de la posibilidad de detenerse en las cosas, transforma el cambio en lo constante.

De esta forma, en relación a la crisis mencionada expresa: “La crisis temporal es una crisis identitaria. La falta de tensión narrativa también imposibilita que la narración se cierre con sentido” (Han, 2015, p.48).

En la sociedad actual, asistimos a una crisis que impacta directamente sobre los procesos sociales y las formas de vivir, en relación con la temporalidad: si tenemos en cuenta lo planteado por Bergson, el tiempo como duración en la conciencia, esto resulta un desafío; donde la aceleración no permite una vivencia del tiempo en la cual las cosas que suceden permanecen, sino que cambian permanentemente. Se desdibujan, como menciona el autor, algunas estructuras que permiten otorgar sentido a los sucesos y su vivencia, “El tiempo de vida ya no se estructura en cortes, finales, umbrales ni transiciones” (Han, 2015, p.27).

Por otra parte, también trae a consideración, tres nociones propositivas centrales: legado, transmisión y experiencia; para reflexionar en torno a las posibilidades de revertir los efectos de las lógicas anteriormente planteadas. “El ‘legado’ y la transmisión generan una continuidad histórica”(p.18), “También la experiencia tiene que ver con una extensión temporal”(p.19); “El sujeto de la experiencia, al contrario, nunca es el mismo. Habita la transición entre el pasado y el futuro. La experiencia comprende un espacio temporal más amplio”(p.19).

Entendemos que estas ideas, se inscriben en la relación entre tiempo y educación, en la línea de lo planteado acerca de la educación como natalidad y como filiación a un mundo común. A través de la transmisión, la educación hace posible la inscripción de los recién llegados en el mundo compartido y esa transmisión trae consigo, el legado y la experiencia de ese mundo; algo de aquello que nos interesa conservar, incluso sabiendo

que pueda ser modificado; para ello, es preciso un tiempo de detención y una intención de que las cosas tengan una duración, por lo que, desde este abordaje, la educación podría presentarse contra la pérdida de lo que Han denomina como “aroma del tiempo”.

En línea con sus abordajes acerca del tiempo, Han (2021) entiende que en la sociedad acelerada en la que vivimos, donde prima la producción y el rendimiento, se produce la pérdida de los rituales como experiencias de la vivencia de la duración, rituales que permiten la construcción de sentidos compartidos alrededor de la simbolización de la vida. Estas experiencias hacen habitable el mundo compartido a través de la desaceleración y la estabilización, aquí la repetición cumple un rol fundamental.

Al tiempo le falta hoy un almacén firme. No es una casa, sino un flujo inconsistente. Se desintegra en la mera sucesión de un presente puntual. Se precipita sin interrupción. Nada le ofrece asidero. El tiempo que se precipita sin interrupción no es habitable. (Han, 2021, p.13)

El pensador latinoamericano, Ramirez Gallegos (2021), en consonancia con lo planteado por Han (2015), expresa que nuestra sociedad, atraviesa una crisis en torno a la disputa del sentido del tiempo; marcada por la *monocronía* impuesta por el sistema capitalista imperante, que convierte al tiempo en un bien productivo cuantificable, fraccionable y como un recurso escaso. A tal punto, que el tiempo libre y de ocio se vuelve, a través de la industria del entretenimiento, un bien de consumo, también escaso.

La civilización que vivimos es la sociedad del culto a la velocidad, a la aceleración de los ritmos, a la compartimentación de la vida cotidiana, a la duplicación de las vidas a través de la virtualidad y las tecnologías. Esta civilización se sustenta en la creación del tiempo como un recurso escaso. (Ramírez Gallegos, 2021, p.4)

Desde esta perspectiva, se expone que el tiempo, en nuestra sociedad, vive bajo el imperio de *Kronos*, a través de la idea de productividad del tiempo y de la mercantilización de la vida y propone, como contraparte, la necesidad de la disputa acerca de la noción de tiempo, únicamente cronológico, medible y cuantificable, y se abre a los posibles sentidos que propone la idea del *Kairós*; necesariamente cualitativos, que rompen con las dinámicas automatizadas de la sociedad, “este tiempo cuestiona el sentido habitual del mundo, siento el espacio de la fiesta, el arte o el juego tiempos extraordinarios que rompen con la automatización de la rutina de la vida cotidiana” (Ramírez Gallegos, 2021, p.9).

En la era de la aceleración, dos desacoplamientos temporales son impedimentos estructurales de la conquista de una democratización plena del tiempo para la buena vida, y son también raíces estructurantes de desigualdades ecosociales. Nos referimos a la dislocación existe entre: a) tiempo-vida (incluye escisión entre el tiempo del trabajo y el tiempo de la reproducción de la vida), b) tiempo-espacio (naturaleza). (Ramírez Gallegos, 2021, pp.14-15)

En suma, estas perspectiva que fueron presentadas en forma acotada, se inscriben en algunos de los planteos que, desde el pensamiento contemporáneo, colocan al tiempo en el centro de la preocupación en torno a las formas de vida actuales; en la relación con las formas de poder que se establecen y las vinculaciones que permiten entre los sujetos y con el mundo.

La posibilidad de demorarse, detenerse, perder el tiempo, realizar un uso no medido del tiempo de la vida, aparece como disrupción en un mundo que exige lo contrario. Preguntarse acerca de las formas en que la educación estructura, organiza o se relaciona con las diversas miradas acerca del tiempo, así como pensar acerca de qué tiempos ofrece la educación para la infancia o qué posibilidades de relación establecen las diversas instituciones educativas para que la infancia se apropie de su tiempo, son algunas de las interrogantes, que surgen a través del desarrollo presentado hasta este punto y nos ubican frente a la relación entre el tiempo y la infancia, aspecto que desarrollamos en el próximo apartado.

### 3.2 - Infancia: una noción en disputa

Este capítulo, busca delinear algunas ideas acerca del recorrido sobre la noción de infancia, lo que se presenta configura una construcción con algunas lecturas posibles, que lejos de negar la existencia de una amplia literatura al respecto, intentan dar cuenta de los posicionamientos que han permitido pensar la noción de infancia en su relación con el tiempo y la educación.

La premisa principal sobre la que trabajamos propone pensar la infancia como noción en disputa y como forma particular de relación con el tiempo, no solo desde su visión como etapa cronológica, como franja etaria específica delimitada por unas determinadas fracciones de tiempo, así como su relación con las diversas etapas del desarrollo biológico, psíquico y social.

Tomaremos para ello, aportes desde la filosofía de la educación, la pedagogía, el psicoanálisis, de la historia y de la sociología; que nos permitan pensar y problematizar la

relación entre infancia, tiempo y educación, desde un enfoque integrador y en línea con los abordajes realizados hasta este punto en relación al tiempo y a la educación.

### 3.2.1 - Una breve historia de la infancia: representaciones, sentimiento y descubrimiento

La infancia puede ser concebida como una categoría temporal, es decir, ser niño o niña, implica una particular relación con el tiempo, en principio: con el tiempo de la vida, del tránsito por el mundo, en tanto etapa de inicio y de llegada.

Por otra parte, la infancia como noción, como idea o como condición social se relaciona con el tiempo en su construcción cultural e histórica, desde la mirada de la denominada Sociología de la Infancia, Gaitán y Mongui (2021) expresan “La noción del tiempo está vinculada a la infancia, tanto en el sentido simbólico, como en sentido material (el de la organización del tiempo) como en un sentido histórico” (p.1). Por su parte, Pavez Soto (2012) continúa esta mirada y pone de manifiesto, la distinción entre infancia y los niños y niñas, que permite situarnos en lo que se presentará a continuación.

Desde el punto de vista de la sociología, Gaitán (2006b) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. (Pavez Soto, 2012, p.83)

Esta diferenciación, resulta de utilidad a los efectos de considerar a la infancia, en su devenir histórico, social y cultural, como algo diferente a los niños y las niñas particulares de cada momento, intentaremos dar cuenta en este apartado de las transformaciones de la noción de infancia a lo largo de diferentes momentos de la historia, alojados en estos cambios de concepciones, las posibilidades, limitaciones, lugares y roles, que fueron, permitidos, habilitados, reconocidos, asignados o negados, para niños y niñas.

Para presentar este breve desarrollo acerca de los orígenes y el surgimiento de la infancia, tomaremos el trabajo de Ariés (2023), quien abordó las nociones, ideas, representaciones y formas de ver a los niños, niñas y adolescentes, desde el Antiguo Régimen hasta la modernidad; esta perspectiva, no está exenta de críticas, discusiones y reformulaciones incluso a lo largo de la propia obra del autor.

Ariés (2023) como muchos de los historiadores que se dedican a rastrear aspectos propios del Antiguo Régimen, toma en su trabajo aspectos vinculados con la iconografía, el arte o las narrativas. Expone que previo al siglo XVIII, cuando se identifica el descubrimiento

de la infancia como tal, hay una serie de representaciones que visualizan un incipiente sentimiento de cuidado sobre la vida infantil, que convive con la realidad atravesada por la fragilidad de la vida en ese primer tiempo; donde el riesgo de muerte para los niños y niñas era muy alto y con un sentimiento que podría decirse, de valor relativo de la vida del niño principalmente en los primeros años.

Los niños son retratados, en la época medieval, en escenas de trabajo junto con los adultos, la infancia se presenta sin distinción de la adultez y comparte todas las actividades y tareas propias del mundo adulto, desde el trabajo hasta los rituales comunitarios. De hecho en las primeras apariciones gráficas de los niños, son representados como adultos en miniatura, “El descubrimiento de la infancia comienza en el siglo XVIII, y podemos seguir sus pasos en la historia del arte y la iconografía durante los siglos XV y XVI” (p.81).

De esta manera, si bien reconoce e identifica el descubrimiento de la infancia, como instancia de la vida con características particulares en los inicios del siglo XVIII, es posible rastrear en los siglos anteriores algunas modificaciones que marcaron el camino, así como resistencias del antiguo modelo que persisten en la modernidad. La característica central de las apariciones infantiles en la era medieval es la presencia indistinta, con el mundo de los adultos y sus tareas y resalta que el sentimiento infantil, el descubrimiento de las características propias y la necesidad de cuidado, es desarrollado en la modernidad, asimismo esto tiene sus diferencias dentro de los diversos sectores sociales.

En la Edad Media, a principio de la era moderna y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se los consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres o nodrizas, pocos años después de un tardío destete, aproximadamente a partir de los siete años. Desde ese momento, los niños entraban de golpe en la gran comunidad de los hombres y compartían con sus amigos, jóvenes o viejos, los trabajos y los juegos cotidianos. El movimiento de la vida colectiva arrastraba en una misma oleada las edades y las condiciones, sin dejar a nadie un momento de soledad ni de intimidad. (Ariès, 2023, p.341)

La aparición de la intimidad de la vida familiar y de lo privado, impactará en las percepciones acerca de la infancia, así como su rol en la vida familiar. En el Antiguo Régimen no existía, como lo conocemos hoy en día, el sentimiento o la necesidad de una vida familiar privada: la materialidad de las casas, por ejemplo, con habitaciones separadas, la división de las actividades y la separación de estas de los espacios compartidos de la comunidad. La noción de la privacidad y la intimidad familiar, se

desarrollarán con la modernidad e irán de la mano de las nuevas concepciones en torno al cuidado de la infancia, su educación y su protección.

Lo que importa es menos oponer el niño al adulto (aunque en las costumbres estén bien diferenciados) que prepararlo a la vida del adulto. Esta preparación no se realiza de una sola vez y de manera brutal. Exige una serie de cuidados y varias etapas, exige una formación. Esta es la nueva concepción de la educación que triunfará en el siglo XIX. (Ariès, 2023, p.225)

La escuela moderna, juega un papel fundamental en la conformación del nuevo sentimiento sobre la vida infantil, ya que en la era medieval, conviven niños de diferentes edades e incluso adultos dentro de la misma escuela donde el objetivo y la funcionalidad de la misma estaba dedicada a una formación técnica. La idea de la formación social y moral de los niños se inaugura en la modernidad, desarrollándose de forma gradual la separación por edades de los sujetos. Es decir que, al igual que en la vida cotidiana, en la era medieval los niños no encontraban en la escuela un espacio de distinción de la vida adulta, sino que era un espacio compartido por quienes asistían sin importar su edad, de hecho el autor realiza un interesante análisis acerca de la escasa importancia otorgada a la edad como dato significativo en la era medieval.

En este punto es importante destacar, como se mencionó anteriormente, que estos procesos de modificación en las percepciones acerca de la infancia, así como su paulatina separación del mundo adulto y el comunitario, no se desarrollaron de la misma forma en todas las esferas de la sociedad sino que presentaron sus diferencias significativas entre los sectores populares y los sectores más favorecidos.

Sabemos igualmente que el sentimiento de la infancia encontró su expresión más moderna en esos mismos círculos de burgueses ilustrados (...) Por el contrario, las antiguas maneras de vivir han persistido casi hasta nuestros días entre las clases populares, sometidas durante menos tiempo a la influencia de la escuela.(p.238)

En nuestro país, Leopold (2014) en línea con los aportes de Ariés, comparte la idea de la existencia invisibilizada de la infancia en la época medieval. Encuentra, que gran parte de las ideas actuales sobre la infancia deben su nacimiento al advenimiento de la modernidad, “se configura como tal a partir un largo proceso que va a culminar en el siglo XVII, fuertemente vinculado a la consolidación del capitalismo como formación socioeconómica y a la constitución de un modelo humanista de pensamiento” (p. 26).

Por lo tanto, es a partir de la modernidad que los niños comienzan a cobrar relevancia a nivel social: con la baja de la mortalidad producto de los avances médicos, la necesidad de mayor mano de obra productiva a la interna de las familias, el control demográfico y la baja de la natalidad, entre otros motivos.

Aparece, así, una particular sensibilidad acerca de los niños, su cuidado y resguardo, donde la escuela resulta la respuesta a esa separación iniciada ya, entre la infancia y la vida adulta. De esta manera Leopold (2014) expresa:

El nexo del niño con el mundo existente fuera de su hogar se materializará a través de la escuela moderna, que dejará de ser un ámbito de convivencia de niños de diferentes edades con adultos, para pasar a ser el espacio propio de la infancia, exclusivamente diseñado para ella. La relevancia de esta institución será tal, que la culminación del período escolar marcará de aquí en más, el fin de la infancia. (p.29)

Nos interesa destacar, la idea planteada en la cita, acerca de la preponderancia de la escuela como instancia fundadora de la infancia, que marca su inicio y también su finalización, sobre esto nos detendremos más adelante, para pensar acerca de las instancias de umbral o pasaje y las implicancias de ellas.

Esta perspectiva, asimismo, expone una doble cara del proceso de advenimiento de la infancia; la diferenciación trajo aparejados también efectos de encierro, castigo y pérdida de libertad y autonomía de la infancia.

La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antiguamente libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado. La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad que gozaba entre los adultos. (Ariès, 2023, p.344).

Esta lectura, del proceso socio-histórico de descubrimiento de la infancia, tuvo controversias y desacuerdos, por ejemplo, los planteados por deMause, en tanto si bien reconoce y hace algunos acuerdos con Ariès acerca de este proceso histórico, postula el acento en la consolidación a partir del siglo XX de una visión, al decir de Leopold (2014), “más humanitaria y respetuosa de la infancia” (p.31), donde se dejan atrás un sinnúmero de atrocidades cometidas hacia los niños y niñas: muerte, abandono, violencia y abusos.

Esta perspectiva tampoco estuvo exenta de críticas, vinculadas con “su evolucionismo excesivamente lineal” (p.32). Si bien, existen diferencias en las formas de entender, los

efectos que tuvieron para la infancia las diversas cuestiones que fueron forjando su existencia, diferenciada de la existencia adulta, los autores coinciden en que la escuela resultó ser el espacio desde el cual se profundizaron unos u otros efectos.

Barrán (2009) plantea una perspectiva similar a la de Ariés, al respecto Leopold (2014) destaca “Durante este proceso histórico de modernización capitalista, se transitará de la inexistencia ‘bárbara’ a la visibilidad ‘civilizada’ de la infancia”(p.38). En términos generales, Barrán (2009) realiza un trabajo de distinción entre lo que denomina como sociedad bárbara y sociedad civilizada. En la transición entre una y otra, en relación a la percepción acerca de los niños y niñas, se expone la tensión ya planteada, acerca de que si bien el advenimiento moderno del descubrimiento de la infancia implicó en gran medida la segregación y encierro, también hizo posible su identificación singular.

En las sociedades denominadas como bárbaras, no se establecía distinción entre el mundo infantil y el mundo adulto y se reitera la escasa importancia otorgada a la edad, que luego en la modernidad se volverá central.

La época “bárbara”, protagonizada por los jóvenes, no tuvo una imagen muy diferenciada de las etapas de la vida. La niña no fue otra cosa, por ejemplo, que la primera fase hacia la plenitud. En las concepciones pedagógicas predominantes el niño era considerado un hombre pequeño, y de ahí, en parte el uso del castigo corporal. (Barrán, 2009, p. 295)

El desarrollo realizado por ambos autores, aunque con diferencias, resulta similar, identificamos un elemento importante de su desarrollo; el castigo corporal, tan extendido en las denominadas sociedades bárbaras.

Asimismo, en la línea planteada anteriormente en relación a la vida privada y la aparición de la intimidad familiar, Barrán (2009) destaca la separación de la infancia y la adultez en la época civilizada en múltiples esferas, desde aspectos de la vida cotidiana; separación de dormitorios, de instancias de esparcimiento, en las comidas, así como en aspectos de la vida en sociedad; las ceremonias fúnebres reservadas ahora en exclusividad al mundo adulto o el juego reservado para la infancia únicamente.

Estas modificaciones, vinieron acompañadas de un creciente sentimiento de amor hacia el niño, el cual se relaciona con un descenso significativo de la natalidad; es decir comenzó a hacerse necesario tener menos hijos para poder cuidar mejor de ellos, “se trató de criar y asegurar mejor el porvenir de los muy amados y, por ello mismo, pocos hijos” (p.305). Los datos referidos a la cantidad de nacimientos en nuestro país resultan sumamente ilustrativos de estos aspectos mencionados. “El descenso de la natalidad desde

1881-85 hasta 1896-98 fue en todo el país de casi una quinta parte y en Montevideo de casi una tercera” (p.305).

Sin embargo, como contraparte de este sentimiento y la especial atención, se mencionan, aunque con distinciones por ambos autores, elementos que tendieron a la vigilancia, el adoctrinamiento y el encierro de los niños en pos de la institución de una subjetividad civilizada. El juego, el ocio, la sexualidad y los cuerpos infantiles, comenzaron a ser objeto de intervenciones muy específicas a través de múltiples esferas, principalmente a través de la escolarización, “Pero el niño, aunque amado, debía ser vigilado y culpabilizado pues era un “bárbaro” en estado de pureza, tanto en el sentir de la escuela vareliana que quería ‘reprimir (sus) sentimientos inferiores’” (Barrán, 2009, p.310).

En relación a esos “sentimientos inferiores”, aparecen cuestiones como la sexualidad, las necesidades corporales, el ocio, la rebeldía, entre otros aspectos, que empiezan a identificarse como negativos y, por lo tanto, bárbaros, por lo que se hacía necesario reprimirlos y civilizarlos.

El juego y la ociosidad, las otras tendencias “bárbaras” del niño merecieron también la atención preferente de catecismos, devocionarios, libros de misa y de lectura. En estos últimos, los niños se instruían leyendo permanentemente máximas como estas dos estampadas en los libros escritos por José H. Figueira en 1899 y 1902: “Nunca estés ocioso, ocúpate siempre de algo útil” y “Es preciso para conservar la salud del cuerpo y del alma, trabajar sin fatiga y recrearse después de haber trabajado”. (Barrán, 2009, p.310)

La noción de infancia, como etapa vital, separada de la vida adulta: de sus responsabilidades, actividades y necesidades, tiene sus inicios, a través de los aportes mencionados hasta el momento, en la modernidad con el advenimiento de la escuela moderna, en tanto espacio separado para los niños y niñas de la vida adulta. Esta separación, implicó el reconocimiento de la infancia en sus particularidades y singularidades, desplegando instrumentos para su cuidado y protección pero también la fragmentación de sus características, la segregación de sus interacciones y la separación de la infancia de algunas actividades comunitarias, colectivas y familiares, así como la vigilancia, el encierro, el disciplinamiento corporal y moral, entre otros efectos.

Estos aspectos marcan la complejidad en las relaciones establecidas históricamente entre infancia y educación, sobre las que nos detendremos en los apartados siguientes. La noción de *Schole*, retomada por Masschelein y Simons (2014), proveniente de la idea de escuela griega, nos coloca en una discusión que se instala, justamente, en el nudo entre la

escuela como institución que constituye un tiempo de infancia liberado, es decir, como posibilidad de la constitución de la propia infancia en tanto tiempo de separación del mundo, y los efectos de encierro, vigilancia y adoctrinamiento de los tiempos de infancia a los tiempos escolares relacionados con la escuela moderna.

Es relevante mencionar que estas tensiones se anidan justamente en su devenir histórico y llegan hasta nuestros días, de allí la relevancia de realizar este rastreo dando cuenta de las tensiones, discusiones y posicionamientos diversos. De esta forma en el siguiente apartado, luego de esta mirada histórica, proporcionamos algunas claves en términos sociales, acerca de la cuestión de la infancia, que colabore a la discusión en torno a la noción.

### 3.2.3 - Infancia y socialización: aportes desde la sociología de la infancia

La sociología, a lo largo de su desarrollo histórico, ha realizado aportes a los estudios acerca de los niños, niñas y adolescentes y de la infancia como categoría temporal. Asimismo, los aportes de la sociología de la educación tuvieron una importante influencia en el pensamiento acerca de la relación entre infancia, tiempo y educación, particularmente en relación con la escuela.

Desde las perspectivas de la sociología clásica, la infancia aparece como etapa pre social, donde se establece una relación más cercana de la infancia con la naturaleza que con la vida en sociedad, de esta manera los aportes de la Sociología de la Educación clásicos buscaron establecer el nexo entre infancia y el proceso de socialización, es decir, como etapa de preparación para la vida en sociedad.

A este respecto Pavez Soto (2012), realiza un recorrido por los principales planteos de Durkheim y Parsons, donde el foco es colocado, principalmente en este último, en el proceso de socialización del cual los niños y niñas forman parte pero, como receptores de las pautas, nociones y preceptos necesarios para vivir en sociedad. Asimismo, cuestiona estos posicionamientos planteando que “En este enfoque se piensa a las niñas y los niños desde la metáfora de un objeto “esponja” que recibe pasivamente dicha socialización. Sin embargo, el individuo no sólo reproduce ese orden social, también lo recrea, lo innova e incluso lo subvierte.” (2017, p. 85)

En el entramado de las diversas miradas puestas sobre la infancia, como construcción cultural e histórica, identificamos un acento importante en el carácter de desarrollo biológico, en las diversas teorías desarrolladas acerca de la misma. Entendemos necesario posicionarnos de forma crítica, incorporar visiones diversas que permitan una perspectiva de mayor integralidad acerca de la infancia. Desde la sociología de la infancia, se coloca el énfasis en la visibilización de las condiciones sociales que aparecen dentro de

este proceso, incidiendo y poniendo en cuestión los supuestos universales acerca del desarrollo.

En este sentido, según Jenks (1996) el enfoque de la socialización de la infancia asume algunos supuestos de las teorías del desarrollo biológico, aunque sin cuestionarlos desde una mirada sociológica. Los estudios de Sigmund Freud (1970), Erik H. Erikson (1970) y Jean Piaget (1972, 1977) han tenido una gran influencia en la visión funcionalista de la infancia, en la cual se reduce la complejidad de este fenómeno social sólo como un período de desarrollo biológico y una etapa de socialización. (Pavez Soto, 2017, p.86)

Por otra parte, un aspecto que resulta destacable en la relación entre la infancia y el tiempo, tiene que ver con la mirada de la infancia hacia el futuro, una mirada que, según esta perspectiva inhabilita, por momentos, el reconocimiento de la infancia en su presente; en sus condiciones, necesidades, posibilidades y potencialidades actuales. La pregunta que nos plantea Pavez Soto (2012), presenta un posicionamiento que nos interesa tomar en este trabajo, acerca de la infancia como ruptura con una temporalidad lineal hacia adelante.

Pero, ¿qué tiene por decir la sociología y otras ciencias sociales respecto a las dimensiones sociales, políticas, culturales y económicas del fenómeno de la infancia? La constante alusión al futuro y la consideración de las niñas y los niños como un “proyecto de persona” o becoming, pero sin serlo totalmente en la vida presente, ha tenido como consecuencia su exclusión de la vida social y pública.(p.88)

Sobre estos aspectos, retomaremos en el apartado referido a los aportes desde la filosofía de la educación y la pedagogía y situaremos la discusión de la articulación entre la infancia y la educación, como una relación de ruptura con la linealidad temporal, así como la necesidad de frenar la flecha hacia adelante y habilitar un presente posible para la infancia.

### 3.2.4- Infancia y lenguaje: un acercamiento desde el psicoanálisis

La Real Academia Española, define al término infancia proveniente del latín *infantia*, como “Período de la vida humana desde el nacimiento hasta la pubertad”, “el conjunto de los niños” o el “Primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación”; desde este origen latino, el significado se compone de la combinación entre “in” referido a la negación y “fatia” referido al habla, de esta manera el infante o la infancia en su etimología se refiere a aquellos que carecen del habla.

En relación a la mirada actual acerca de la infancia, Minnicelli (2017) cuestiona la asociación directa entre infancia y modernidad, postulada por Ariés, e identifica que existen dos miradas: aquellas que la asocian exclusivamente con la modernidad, por tanto trascendida esta sería el fin de la infancia y, aquellas posturas que exponen la existencia de nuevas infancias y adolescencias, en un entramado de significaciones múltiples y plurales.

En el seno mismo de estas discusiones, plantea la necesidad de pensar la infancia como significativa, en tanto es posible de ella desentramar múltiples significados que devienen tanto de las biografías singulares, como de las construcciones simbólicas colectivas. De esta manera, retomando las ideas planteadas en la delimitación del problema acerca de los abordajes de la autora, la noción de infancia, entonces, se torna más compleja, en tanto no es posible otorgar una perspectiva que sirva como modelo.

Infancia y lenguaje presentan un origen común y de mutua afectación, como se menciona desde su etimología, así Minicelli (2013) expresa, “Cada nuevo niño y niña que llegan a este mundo reciben el baño de lenguaje del discurso de su tiempo, de su época, de su linaje familiar, cultural, religioso y social” (p.21): el discurso se vuelve un elemento importante a considerar, en tanto versa acerca del constructo simbólico que da sustento a las subjetividades de esta manera, colocar a la infancia, en tanto significativa, permite la dislocación de la noción de infancia, frente a la de infancia moderna.

Desde el abordaje de los principales aportes de las grandes teorías psicoanalíticas acerca de la infancia, en las que no nos detendremos en este trabajo, la autora desarrolla que es a través de las teorías sexuales de la infancia que se piensa a la infancia en tanto tiempo de constitución simbólica, de la relación entre el niño o niña y, lo que denomina como *legalidad de la cultura*, “que no es otra cosa que la ley simbólica que el discurso vehiculiza” (Minicelli, 2013, p. 126), desde esta perspectiva psicoanalítica la ley hace referencia a lo que nos convierte en humanos junto con los otros, “lo dicho y lo no dicho lo permitido y lo prohibido” (p.120), se establece allí la dimensión de lo singular y de lo colectivo en el proceso de inscripción de los sujetos a la cultura y de la institución de infancia.

Infancia, en tanto significante siempre en falta de significación, no admite ser capturado en campo de sentido unívoco alguno, sino que requiere continuar representando el intercambio en la línea de las generaciones y ligando la continuidad y discontinuidad de cada uno con su propio antepasado, así como las continuidades y discontinuidades que renuevan el juego diacrónico y sincrónico de la historia humana. Se trata de recuperar el valor que otorga instituir infancia en discursos y prácticas contemporáneas, en relación con la legalidad de la cultura, por la inscripción de la Ley fundante del sujeto en el orden social. Inscripción que implica sujeción a una genealogía, posibilitando al sujeto ser producto y productor de una historia humana que pueda tener continuidad en el mundo. (Minicelli, 2009, p.197)

Esta idea sustenta nuestra posición en relación a las preguntas de investigación planteadas: acerca de las nociones y múltiples significados que se articulan en los discursos sobre la infancia como significante y el complejo entramado que se produce entre éstas y las prácticas educativas de quienes ejercen el oficio de educar.

La captura del discurso moderno, acerca de la noción de infancia resulta hoy insuficiente, aparece como necesario pensar al respecto de los sentidos otorgados a la infancia y a las prácticas ejercidas en nombre de su institución, es decir como menciona la autora aquellas formas ceremoniales colectivas que habilitan la institución de la misma. En el apartado siguiente intentaremos dar cuenta del lugar de la educación en la articulación entre tiempo e infancia.

### 3.2.5 - Infancia, educación y tiempo: una relación indispensable

La infancia implica aquello que rompe con la linealidad del tiempo y un estar en el mundo de puros inicios, donde la educación es el acto de filiación en un mundo común. La educación, en los términos a los que hemos hecho referencia, en relación a los aportes de Arendt (2019), es el acto de amor a través del cual recibimos a los recién llegados al mundo, los incorporamos a la línea temporal que los precede, es decir, mostrando aquello que ya estaba aquí antes de su llegada, pero también asumiendo la inevitable renovación de dicho mundo, que se establece en el momento mismo de su llegada.

Es decir, que la linealidad establecida entre pasado, presente y futuro, se ve interrumpida con el advenimiento y, es la educación la encargada de la elaboración del tejido que permita articular las diversas temporalidades.

Kohan (2007) nos propone una vinculación directa entre infancia y tiempo, no solo etapa o fracción de tiempo de la vida, sino en una particular relación con la temporalidad.

Porque si una lógica temporal es del orden de la numeración, hay otra que *infancea* (“juega”, en la traducción) con los números, que no los deja andar tan fácilmente en el camino numerable de la progresión. El fragmento sugiere, a la vez, que lo propio de un infante no es sólo una etapa o un momento de la vida, sino, tal vez, una relación diferente con el tiempo marcada, justamente, por una intensidad ni sucesiva, ni consecutiva. (Kohan, 2007, pp.93-94)

Nos interesa pensar acerca de esa relación, es decir cómo se articula en el marco de la educación, lo que Kohan (2007) denomina como un diferencial en la relación con el tiempo y a qué hace referencia con esa intensidad. Continuidad y discontinuidad, dos categorías temporales, se encuentran en la noción de educación planteada por Arendt y en los aportes de Kohan sobre la infancia; a través de la educación la infancia de forma paradójica resguarda el mundo compartido, es decir, permite su continuidad a la vez que lo renueva constantemente, es su discontinuidad. A través de las nociones de duración e interrupción, buscaremos dar cuenta de dichas continuidades y discontinuidades.

En este punto, siguiendo los aportes de Larrosa (2017), nos interesa destacar el carácter enigmático de la infancia, en tanto no es posible saber a priori hacia dónde llevará la reconstrucción del mundo común; “De lo que se trata aquí, entonces, es de devolver a la infancia su presencia enigmática y de encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo” (p.205).

Esta dimensión, trae aparejada una complejidad ya que desde un lugar u otro la infancia, esta puede ser vista tanto, desde su potencial transformador, de renovación, así como, desde la otra vereda puede ser entendida desde su potencial conservador, de resguardo de aquello que otros le han transmitido y de un mundo compartido.

Si retomamos lo planteado en los aportes traídos de la sociología de la infancia, esto puede configurar una relación temporal que los deposite en el futuro; sobre los niños y las niñas se despliegan proyectos, se exige preparación y se deposita el futuro. La infancia ha sido entendida mayormente en una temporalidad hacia adelante, quitando su posibilidad de presente, Kohan (2002) propone de esta forma la posición que asumimos en este trabajo:

Estamos muy lejos de una educación que “prepara a los niños para el futuro” o “para el mercado de trabajo” o “para el mundo adulto” o para cualquier otra cosa que no sea la propia infancia, entendida como experiencia de la diferencia, de la novedad, de lo inesperado. Una educación en y para la experiencia educa a los niños en su ser niños, permite vivir la infancia como novedad, como experiencia, como discontinuidad, como multiplicidad, como desequilibrio, como busca de otros mapas,

como historia siempre naciente, como devenir, como posibilidad de pensar lo que no se piensa y de ser lo que no se es, de estar en otro mundo del que se está. (Kohan, 2002, p.41)

En relación a la infancia, como una particular relación con la temporalidad: inicio, intensidad y ruptura, aparecen como elementos interesantes a indagar, y las instituciones, por su parte, parecen tener un rol destacable; en este sentido, Skliar (2017) propone pensar acerca de los lugares por los que transita la infancia y las temporalidades que son impuestas en dichos espacios:

El dolor de la infancia acontece en el momento en que interrumpe la intensidad del instante y se fuerza la tiranía de la secuencia: allí el tiempo se hace demasiado largo, está extendido hacia el tedio, la insignificancia; se tuerce hacia una otra duración, aquella de la cronología simple y pura, la de la productividad sin ningún provecho ético ni estético. (Skliar, 2017, p. 66)

En esta línea, entendemos que la infancia ha sido pensada principalmente en su dimensión *Kronos*, es decir, en su cronología, en su relación con un tiempo que siempre se está muriendo, que siempre se está acabando y que exige, entonces, una relación de la infancia con una temporalidad productiva, con el aprovechamiento de un tiempo que se termina, que se fagocita a sí mismo y que debe preservar su futuro.

Proponemos pensar en el tiempo *Kairós* y el tiempo *Aión*, como parte de la intensidad conferida a la infancia; *Aión* como constitutivo de esa infancia, en tanto puros inicios, tiempo de vida, de eternidad, de lo que siempre está comenzando. En el capítulo referido al tiempo, siguiendo a Campillo (1991) y Agamben (2018), *Aión* es representado por un anciano aunque diversos autores lo ubican como un niño, en tanto simboliza la posibilidad de la renovación constante y lo eterno, como lo que siempre estuvo o lo que siempre puede aparecer y el *Kairós* como el tiempo que traza la interrupción y coloca la intensidad de esa relación con el tiempo infantil.

Planteamos, en línea con los autores, una visión de la infancia que desborde cronologías, que interrumpa el tiempo como *Kronos* para desplazarnos hacia *Kairós* y *Aión*, que instale un presente sobre el que poco sabemos aunque que no pretendemos capturar, encerrar y dirigir a las lógicas de lo ya sabido, de lo que debe ser y de la productividad. Una infancia entendida como intensidad, comienzo, experiencia, una mirada infantil de las cosas que no configure una desvalorización de la ingenuidad, de la singularidad, de la novedad,

de la sorpresa, del encuentro por primera vez. Estas configuran las ideas que sustentan la perspectiva de este trabajo, así como las preguntas emergidas para el trabajo de campo.

### 3.2.6 - Infancia, educación y tiempo: la escuela como punto de partida

En este apartado, retomamos la relación entre infancia y educación y su articulación inicial con la escuela moderna, para destacar aquí la noción griega de *schole*, retomada por Masschelein y Simons (2014), Larrosa (2019), entre otros, en tanto la escuela como posibilidad de tiempo libre; los autores proponen una defensa de la escuela, retomando aquellos aspectos iniciales de la escuela griega relacionados con su carácter igualador, como espacio y tiempo donde aquellos que no contaban con los medios podían encontrarse y tener un tiempo liberado del trabajo, de la esclavitud y de las responsabilidades adultas.

La escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y por su lugar en la sociedad (por su «posición») no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de todo modo, lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: polis) como del hogar (en griego: oikos). También fue un tiempo igualitario y, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre. (Masschelein y Simons, 2014, p.11)

Esta mirada, ya que se ubica en la compleja relación entre tiempo y escuela, entre tiempo libre, infancia y educación, es decir que, frente a ciertas perspectivas que colocan en la escuela algunos elementos como el encierro, la vigilancia, la desconexión o la alienación, (que se relacionan con la constitución de la escuela moderna), los autores nos proponen recuperar el sentido de liberación del tiempo, de separación del mundo para ir al encuentro con la herencia cultural.

La palabra escuela, nos recuerda Ranciere, viene de *scholé*, una palabra que se traduce al latín como *otium*, ocio, o por tiempo libre. La escuela, por tanto, separa dos tipos de tiempos: el tiempo libre y el tiempo esclavo o, si se quiere, el tiempo productivo (de trabajo) y el tiempo liberado de la producción y del trabajo. (Larrosa, 2019, p.44)

La infancia, entonces, podría también constituirse, a partir de esta posibilidad de tiempo liberado, que ofrece la educación en tanto se funda bajo su sentido democrático e igualitario. Se plantea, entonces, una perspectiva de la educación de la infancia que rompe

con la linealidad hacia el futuro, desde la cual se promueve la productividad, la utilidad y el provecho del tiempo para niños y niñas se conviertan en determinados adultos, capaces de forjarse su propio bienestar, a través del aprendizaje. En cambio, proponemos una mirada de lo educativo que se relacione con el tiempo libre, el ocio, el presente, en tanto lo que importa no son tanto los efectos que produce lo que hacemos en el futuro, sino en su carácter democratizador y de igualdad. La infancia deja de ser aquello que debe ser, para pasar a ser aquello que es capaz de, a través de la educación entendida en estos términos.

Esta ruptura con la linealidad del tiempo, ofrecida al mundo con el advenimiento de la infancia, con la posibilidad de renovación y re comienzo que trae la infancia consigo, la inscripción en un mundo común, en aquello que la precede, dada por la educación entendida como la posibilidad de un tiempo libre, está en las bases de este trabajo, que busca pensar la infancia como un entramado de temporalidades y la educación como lugar privilegiado para ofrecer tiempos que disputen las perspectivas hegemónicas acerca de un tiempo meramente medible, cuantificable, acelerado y productivo.

## **CAPÍTULO 4- DISEÑO METODOLÓGICO**

### **4.1- Definiciones metodológicas**

Este trabajo es de corte cualitativo, entendiendo que este posicionamiento no solo tiene que ver con las definiciones metodológicas que se toman, sobre las que daremos cuenta en este apartado, sino un conjunto de posicionamientos, éticos, políticos, epistemológicos y ontológicos, que fueron abordados a lo largo de este trabajo y que dan sustento a las decisiones metodológicas que mencionaremos.

Las características mencionadas por Vasilachis de Gialdino (2006) sintetizan algunas ideas sobre la comprensión del enfoque cualitativo:

La investigación cualitativa no puede ser reducida a un conjunto simple y prescriptivo de principios, y señala tres elementos comunes a la rica variedad de estrategias y técnicas. Así, entiende que la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. (p.25)

Para Sisto (2008), la investigación cualitativa contemporánea presentó un cambio de paradigma principalmente en la visión del otro, es decir, del sujeto investigado: en relación a ello menciona “El otro ha pasado de ser una entidad pasiva de la cual el investigador experto recolecta los datos (los significados) sin contaminarlos, a un copartícipe en la construcción de una verdad participativa, única verdad posible de ser alcanzada” (Sisto, 2008, p. 133).

Se entiende que este posicionamiento no es sólo metodológico, sino epistemológico, ético y político y es de gran importancia para abordar la temática presentada, en tanto que posibilita un acercamiento a la cuestión del tiempo y la infancia en las prácticas educativas en su complejo entramado de significaciones. Donde adquieren especial importancia, los significados construidos por los sujetos a sus prácticas, así como su experiencia, lo que configura el insumo principal de los datos obtenidos en esta investigación.

#### 4.1.1 - La elección del escenario

El trabajo de campo se realizó en seis CdN, distribuidos en el territorio de la Cuenca Casavalle. Este territorio está compuesto por barrios, con diversas conformaciones históricas, delimitados no sólo institucionalmente sino que, a través de demarcaciones propias de la configuración de vivienda y convivencia entre vecinos; Marconi, Borro, Unidad Casavalle, 1ero de mayo, las Sendas, Barrio Padre Cacho, Los palomares, Nuevo Ellauri, entre otros.

Este conjunto de barrios, cuenta desde hace muchos años con diversas OSC, organizaciones vecinales y establecimientos estatales que trabajan en la zona, pero es a partir del año 2008 se comienzan a gestar, en relación a una demanda vecinal, un conjunto de acciones que evaluaron y valoraron las características de este territorio profundamente marcado por la pobreza y la desigualdad.

Diversos organismos del Estado, en articulación con vecinos y vecinas, elaboran a partir del año 2010 el “Plan de Ordenación, Recuperación e Integración Urbana de Casavalle” y finalmente su aprobación definitiva en el año 2015, con su posterior implementación. Este plan contempló un conjunto diverso de acciones relacionadas con: los espacios públicos, la convivencia, la educación, la salud, la seguridad y el acceso a servicios. Se instalaron plazas públicas, policlínicas, escuelas, obras de vialidad, planes de vivienda, en un conjunto de múltiples acciones, que posicionaron a Casavalle como territorio prioritario, dentro de las políticas públicas en los años posteriores.

A su vez, se dió relevancia pública a lo acontecido en estos territorios, en disputa con los discursos estigmatizantes imperantes, acerca de la inseguridad, la violencia o las

problemáticas de convivencia, que lo ubican como las denominadas “zonas rojas”. Esta particular configuración se convierte en un escenario interesante para focalizar este trabajo.

Luego de realizar un sondeo de la distribución en todo Montevideo, (departamento que cuenta con la mayor cantidad de CdN) y de la ubicación en el departamento de los CdN y se decidió trabajar en el territorio de la Cuenca de Casavalle. Sobre los motivos que llevaron a dicha elección profundizaremos a continuación.

En primer lugar, teniendo en cuenta una dimensión más global, como se mencionaba este territorio ha sido foco de numerosas políticas públicas vinculadas con aspectos sociales, culturales, de salud, educación y vivienda. En cuanto a las cifras vinculadas a la pobreza en general, pero particularmente de NNA, se presenta como un territorio fuertemente marcado por las desigualdades sociales. A partir de estas políticas, que tiene como principal eje el Plan Cuenca Casavalle, se determina la conformación del territorio de la Cuenca Casavalle como tal, nucleando una gran diversidad de barrios.

Los centros seleccionados, aparecen en su totalidad como instituciones que cuentan con muchos años de intervención en el territorio, previo a este ingreso del Estado y distribuidos en diferentes puntos del mismo.

Asimismo, Casavalle ha estado marcado por la crónica policial y atravesado por el discurso de la seguridad, Filardo y Merklen (2019) en su investigación etnográfica acerca de la pobreza y la presencia del Estado en diversos barrios de Montevideo, presentan en uno de sus capítulos la situación de uno de los barrios que se encuentra dentro de la Cuenca Casavalle. A través del relato de, jóvenes, vecinos y técnicos, se plantea allí la compleja dinámica de violencia en la que se encuentra inmerso el barrio: balaceras, conflicto con la policía y narcotráfico, son algunas de las señales que identifican en relación a un progresivo cambio en las dinámicas, donde se naturalizan situaciones de alta peligrosidad, que se vuelven parte de la cotidianidad para quienes allí viven y trabajan y las autoras destacan, también, que si bien la inversión en políticas públicas, que se proponen trabajar sobre los efectos de las profundas desigualdades sociales, han aumentado en los últimos años, (referidos a los años en los que se produjo dicho estudio) esto no significó la disminución, al menos significativa, de las situaciones de inseguridad percibidas por vecinos y trabajadores de la zona.

Consideramos, que ubicar el foco en este territorio, con OSC con un largo recorrido de trabajo en los diferentes barrios, configura un aporte interesante para pensar la educación de niños, niñas y adolescentes atravesados por las diversas problemáticas presentadas.

Por otra parte, la elección de este territorio para realizar la investigación, tiene criterios de corte personal; ellos se vinculan con los recorridos laborales desde mi primera

inserción hasta la fecha, he transitado los diversos barrios que componen Casavalle a lo largo de los años, son los lugares en los que inicié mis experiencias como Educadora y donde continuó mi desarrollo profesional.

El conocimiento de la zona, de los centros, sus calles, sus dinámicas, las personas y la cercanía con la tarea, sin duda, fueron de suma importancia para que el desarrollo del trabajo de campo se diera en óptimas condiciones; la cercanía me abrió puertas, en todo el proceso de trabajo de campo y me permitió visitar estos espacios desde nuevas miradas. Aunque, esta circunstancia generó cierta complejidad en el manejo de la implicación, ya que requirió volver a transitar: lugares, calles, situaciones, rostros, sonidos y aromas, que alguna vez recorrí y otros que forman parte de mi cotidianidad, esta inquietud acompañó todo el proceso y permitió elaborar un apartado referido al análisis de la implicación que se presenta más adelante.

#### 4.1.2 - La selección de los CdN

Para la selección de los centros que participaron en la investigación, se tuvieron en cuenta algunos criterios, previamente establecidos, que entendíamos como abarcativos de la diversidad en las posibilidades de organización y gestión de estos centros: se tomaron CdN que funcionaran en la mañana y en la tarde, convenios por mayor y menor cantidad de NNA atendidos, centros de gestión oficial de INAU y conveniados con OSC y centros gestionados por diversas organizaciones con historias diversas en el territorio.

Inicialmente se realizó un sondeo de todos los centros presentes en el territorio delimitado y se identificaron; en esa primera instancia, ocho CdN y luego se realizó la apertura de uno más. Del total se consideró que los 6 seleccionados contemplaban los criterios previamente establecidos. En relación a los tres que no fueron incluidos, en uno de los casos se realizó el contacto pero no se pudo concretar la participación, otro se encontraba en proceso de apertura y, en el caso del tercero, entendimos que no presentaba particularidades considerables que aportaran a la diversidad de CdN que se buscaba.

De esta forma, se seleccionaron 6 centros que aceptaron participar con gran entusiasmo de la investigación. Realizamos un primer contacto telefónico y personal con las autoridades, directivos y coordinadores, para obtener los avales en el 2023; ese contacto se retomó a inicios de 2024 y comenzó una primera ronda de encuentros en cada centro. En ese momento informamos a los coordinadores y otros integrantes de los equipos acerca de la investigación: en estas instancias se visualizó la apertura y generosidad por parte de los equipos, a través de charlas que rescataron la importancia de recuperar sus experiencias, charlas llenas de interrupciones, en pasillos, en pequeñas salas repletas de cosas, en

oficinas rodeadas de niños y niñas que rápidamente preguntaban por mi presencia, o en medio de conversaciones con familias.

En siguientes instancias, se coordinaron las entrevistas tanto con los educadores como con los coordinadores, en algunos casos se realizaron en un solo encuentro ambas entrevistas, en otros, en dos jornadas diferentes. En todos los casos, el esfuerzo de los equipos por encontrar tiempos dentro de la dinámica cotidiana para recibirme, fueron de suma importancia. Cabe destacar que todas las entrevistas fueron realizadas en los establecimientos y en horario de funcionamiento. La duración de esos encuentros tuvo un promedio de duración de 40 minutos, a veces se extendió este tiempo y otras fue más acotado; el diálogo fue fluido y emergieron momentos de risa, emoción, de pienso y reflexión.

Por otro lado, se solicitaron también algunos documentos, como el Proyecto Tri anual, la planificación anual 2024 y 2023, la planificación de verano y los cronogramas semanales. Se obtuvieron todos ellos a excepción de uno de los casos donde, a diferencia de los demás, no tienen como requisito la presentación de estos documentos ante las autoridades y al momento del contacto solo contaban con uno de ellos.

Los seis CdN que participaron de la investigación se encuentran distribuidos en diversas zonas del territorio, y en relación a las características mencionadas para su selección, 1 es de gestión directa de INAU y 5 están en convenio; los 6 atienden a diferentes cantidades de NNA, entre 170 y 50; 1 cuenta con turno matutino y vespertino, y los 5 restantes, solo turno vespertino y 4 OSC diferentes. A lo largo de este trabajo, se hará referencia a cada centro con una referencia numérica del 1 al 6 que permita identificarlos a lo largo del texto.

Realizamos un breve registro de observación de las instancias de espera, ya sea previas o posteriores, de los distintos momentos en los que se fue a los centros, que no fueron planificadas como observaciones específicamente, pero que formaron parte del necesario proceso de extrañamiento para la investigación. Entendemos que la cercanía con el barrio y con las diferentes instituciones configuró un elemento central que permitió la apertura, la confianza y la construcción de las instancias como un aporte para ambos lados, destacando en instancias *off de record* algunas cosas que quedaron resonando, aspectos que movilizaron las preguntas y demás.

En suma, el trabajo de campo configuró un proceso extenso que, como tal, implicó varias etapas, de encuentros y diálogos que buscaron ser cuidadosos de los tiempos y espacios disponibles de los equipos para su participación, así como el manejo claro de la información acerca de la investigación, donde la cercanía de quien investiga con las dinámicas de trabajo de estos dispositivos, así como la presencia cercana en el territorio

configuró un posibilitador de los diferentes intercambios y encuentros, así como la fluidez del intercambio en las entrevistas y en la obtención de los documentos solicitados.

## 4.2 - Herramientas de investigación

### 4.2.1- Análisis de documentos

Como parte de los elementos tomados para realizar el presente análisis se encuentran los documentos solicitados a todos los centros, forman parte de los requisitos solicitados a los centros por parte de INAU (en el caso de los convenios) acerca de la planificación, la definición de objetivos y la evaluación.

Cada centro está obligado a presentar dicha información, en determinados momentos del año, que se establecen mediante plazos: un proyecto de centro tri anual, una planificación anual, una planificación de verano y una evaluación anual. Elegimos acceder a los tres primeros, contemplando la planificación correspondiente a 2023 y 2024, ya que el trabajo de campo se realizó en el mes de marzo de 2024, mes en el que los centros se encontraban en proceso de elaboración de la planificación para ese año y se realizaron algunas preguntas en la entrevista en relación a lo acontecido el año anterior, por lo que resultaba necesario tener ambas planificaciones.

En suma, se obtuvieron 22 documentos, de los cuales 5 corresponden a proyectos de centro (PC) , 12 a planificaciones anuales (P) 2023 y 2024 y 5 planificaciones de verano (PV). La forma de referirnos a dichos documentos a lo largo de este trabajo, se compone de las iniciales del tipo de documento y la referencia CdN con el número de centro que corresponda a cada documento, como se mencionó entre el 1 y el 6.

En relación al centro oficial según lo recabado en la entrevista estos documentos no son solicitados en los mismos términos que en los centros conveniados, estableciendo plazos fijos y lineamientos tan claros por lo que muchos de estos documentos no fueron realizados, o se encontraban en proceso de producción.

Finalmente, destacamos que, de todos los centros, se obtuvo al menos un documento, en alguno de los casos también fueron entregados los cronogramas mensuales, anuales y semanales, así como en algunos casos estos se encuentran incorporados en los documentos antes mencionados.

### 4.2.2- Entrevistas semi-estructuradas

Se utilizó la entrevista semi-estructurada como instrumento de recolección de datos, siguiendo a Batthyány y Cabrera (2011); esta técnica de tipo conversacional permite abordar una serie de aspectos previamente establecidos, con márgenes de libertad a la

hora de ordenar los mismos en el diálogo entrevistador/entrevistado así como en su formulación.

Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas por centro, al coordinador/a del proyecto (a excepción de uno de los centros que si bien cuenta con el rol de coordinador quien presentaba la visión más general de la propuesta era la dirección), quien cuenta con una visión global de la propuesta lo que permitió indagar, profundizar y clarificar elementos que no hayan sido abordados en los documentos obtenidos, dar cuenta de los procesos de discusión por parte de los equipos en torno a la temática y, por otro lado, a un educador/a, entendiendo que se encuentran insertos de manera cotidiana en la práctica educativa; el criterio para la selección de los educadores/as estuvo a cargo de las coordinaciones de cada centro, se tuvo en cuenta que fueran personas que hacía más de un año estuvieran trabajando allí y que estuvieran interesadas en participar.

Consideramos que la entrevista semi estructurada permitió establecer una conversación orientada y acotada por los objetivos de la investigación, a la vez que posibilitó el intercambio con mayor flexibilidad, en comparación con otras técnicas de recolección de datos y se pudieron incorporar elementos no tenidos en cuenta a priori.

La realización de las entrevistas en horario de funcionamiento del centro, nos permitió registrar observaciones, tanto de los encuentros de intercambio como de los tiempos de espera que, permitieron percibir algunas situaciones de cotidianidad: entradas, salidas, interrupciones, disposiciones espaciales, etc. que fueron incorporadas al análisis y que habilitaron el posicionamiento desde una mirada de extrañamiento, sobre todo con respecto a los centros que ya conocía o ya había transitado.

Se realizaron doce entrevistas en total: a cinco coordinadoras, a una directora y seis educadoras. En relación a la forma de identificación de las entrevistadas, como se mencionó anteriormente se mantiene la numeración adjudicada a cada centro y se diferencia entre educadoras y coordinadoras con la inicial.

Se observó en relación a las formaciones de las entrevistadas una amplia diversidad dentro de las formaciones relacionadas con el campo educativo y social, tanto en el cargo de coordinación como en el de educador, y también en el tiempo de permanencia en la propuesta con un mínimo de 2 años y un máximo de 30.

La pauta de entrevista se elaboró en bloques de temáticas que fueran ordenando la conversación, y que se relacionaron con los objetivos de la investigación y con los abordajes conceptuales que se iban incorporando: un primer bloque acerca de la organización y gestión de los tiempos, la relación entre la planificación y la práctica cotidiana, para luego pasar a un bloque referido a las interrupciones, cambios o variaciones que se presentan en la cotidianeidad frente a lo preestablecido o planificado; por último las

preguntas estuvieron enfocadas en recabar las perspectivas en torno a su noción de infancia y sus percepciones sobre la vivencia de los NNA sobre el CdN y la temporalidad.

Las entrevistas tuvieron momentos de risa, de anécdotas, de silencios, de pausas, de intercambios con niños y niñas que entraban en busca de algo y también comentarios a grabador apagado, donde las entrevistadas continuaron la conversación rumiando aún alguna de las preguntas.

### 4.3 - Análisis de la implicación

Es importante para finalizar este apartado referido a las cuestiones metodológicas, exponer algunos aspectos que tienen que ver con el análisis de la implicación, como ya se mencionó anteriormente. Interesa de esta manera el planteo realizado por (Fernandez et al., 2014) acerca de la acepción relacionada con la implicación como aquello que no es visible porque se encuentra plegado, por lo que para su análisis se hace necesario hacer visibles esos pliegues, desplegar para visibilizar. Estos pliegues resultan múltiples, por lo que como mencionan es posible hablar de las implicaciones en plural y, en concordancia con lo planteado por Lourau se distinguen dos grupos: las implicaciones primarias e implicaciones secundarias, las situacionales y las que refieren a cuestiones epistemológicas.

En relación a lo referido al análisis de la implicación en investigación Acevedo (2002) expone:

En el terreno de la investigación ese mismo análisis permitirá al propio investigador, y a los destinatarios de sus descubrimientos comprender los condicionamientos que han actuado en él antes, durante, y después del proceso investigativo, dando cuenta de la singularidad de su producción. (p.8)

La autora plantea que esos condicionamientos se expresan a lo largo de todo el trabajo de investigación; la metodología, el marco conceptual, los objetivos y que tiene que ver tanto con el lugar social que ocupa como con los posicionamientos dentro de las instituciones.

Sobre estas cuestiones se da cuenta en este apartado referido al análisis realizado a lo largo de todo el proceso de investigación, que busca abarcar todos aquellos aspectos en los que la misma se ve atravesada por las múltiples implicaciones que nos atraviesan y que como se menciona se articulan con las posiciones sociales, laborales, subjetivas, epistemológicas, de las que somos portadores quienes nos acercamos al campo de la investigación.

La elección de la temática, en nuestro caso, es el primero de los pliegues, el interés por la misma surge de una inquietud propia del campo laboral, a partir de mi primer experiencia profesional como Educadora Social, la cual realice en un CdN, asimismo, al momento del ingreso a la maestría y de la elaboración del proyecto de investigación me encontraba también trabajando en uno de ellos.

La tarea cotidiana en estos espacios y la necesidad constante de encontrar tiempos individuales y colectivos para pensar las prácticas educativas que allí se desarrollan me llevó a seleccionar este ámbito para la investigación. Con la intención de producir tiempos para pensar, más allá de las contingencias, de las urgencias y necesidades inmediatas de respuesta. En el proceso de construcción de la temática, el problema de investigación y los objetivos, fue fundamental el intercambio con otros/as para desarmar algunos supuestos, propios del quehacer profesional y cotidiano y, elaborar interrogantes que se convirtieran en preguntas de investigación que resultaran posibles, relevantes y pertinentes.

Por su parte también en relación con la temática, tanto el tiempo como la infancia resultan cuestiones que forman parte del pensamiento de todos los seres humanos a través de la propia relación con la vivencia, en este sentido el abordaje conceptual permitió poner una distancia problematizadora sobre las propias experiencias.

En cuanto al trabajo de campo la cercanía con el territorio y los centros habilitaron una circulación fluida y cuidadosa. La realización de algunos registros escritos en los momentos previos o posteriores a la entrevista, me permitieron registrar algunas cuestiones relacionadas con una intención de posicionarse desde un extrañamiento en lugares por los que quizás ya había transitado o en diálogos con personas que ya conocía. La decisión metodológica de realizar entrevistas semi-estructuradas permitió también, tener parámetros claros acerca de aquello que me interesaba saber, así como también poder indagar un poco más en aquellas cuestiones que fui considerando oportuno.

Los aspectos mencionados hasta este punto, podría decirse que se corresponden con aquellos que son situacionales que hacen a la relación con aquello a investigar y con el marco institucional.

Por otro lado haremos referencia a aquellos aspectos que se mencionan como implicaciones secundarias, referidas a los posicionamientos epistemológicos y la relación con el proceso de escritura.

Considero pertinente aclarar, que la formación en Educación Social, es decir el enfoque pedagógico, atravesó la mirada a lo largo de todo el trabajo, que como vimos en los antecedentes, no resultaba un posicionamiento extensamente trabajado para la temática. Esta mirada fue nutrida por otros abordajes que permitieran problematizar y reflexionar, sin dejar de sostener un posicionamiento que se propone como principalmente pedagógico, con

el interés expreso de elaborar un trabajo que signifique un aporte para pensar las prácticas educativas.

En el proceso de escritura de la tesis, y principalmente del análisis se hizo muy relevante el intercambio con los tutores y otros interlocutores, acerca de aspectos relacionados con la implicación, que permitieran una lectura de la información emergida del campo que se tensionaban con algunos aspectos de las ideas previas, los supuestos e incluso el deseo de que algunas cuestiones se expresaran de determinadas maneras. En relación a esto la siguiente cita del texto de (Borakievich et al., 2014) pone en relevancia el encuentro con otros a estos efecto :

Entendemos que cuando en el pesar con-entre-otros algo con-mueve-una afectación acontece-es porque algo se produjo. No se trata de dejar de lado, en pos de cierta objetividad de las/os investigadoras/es, eso aunque al modo de un indicio se produjo, sino de demorar allí. (p.26)

La elección de la temática, la formulación de los objetivos, el trabajo de campo y el proceso de análisis y escritura, se ven entrelazados a través de un posicionamiento ético y político que sostiene una incomodidad, que pretende no automatizarse. Pero también sabemos que se hace necesario evidenciar los puntos de partida, para poder comenzar un tiempo que sea habilitador de nuevos pensamientos, desprendernos de lo que se cree sabido, de lo que se da por entendido, para instalar una mirada extranjera allí donde justamente nos sentimos más en casa; tarea compleja, pero que, obstinadamente, insistimos en construir. Consideramos de esta forma que estos posicionamientos, si bien requieren un ejercicio de extrañamiento, desde la formulación inicial con el proyecto de investigación, hasta la escritura de estas páginas, también configuran una potencialidad a la hora de atravesar los diversos momentos.

En suma, entendemos que fue fundamental el análisis de la implicación a lo largo de todo el proceso, que permitió identificar resistencias, olvidos y pliegues pero también, potenciar la mirada sobre la problemática delimitada.

#### 4.4 - Consideraciones éticas

Para la realización de esta investigación, se solicitaron en primer lugar, los avales de cada institución dejando explícita la aceptación en la participación en conocimiento de los objetivos e implicancias de la misma, para ello se mantuvieron comunicaciones telefónicas, por correo y presenciales, así como la entrega de la documentación pertinente, ante cada OSC y ante las autoridades Regionales de INAU.

Por su parte, cabe destacar que en función de lo dispuesto en el capítulo dos del decreto N°159/019 del Ministerio de Salud Pública que regula la investigación con seres humanos en nuestro país, así como en la Ley N° 18.331 referida a la protección de los datos personales, se conserva en esta investigación el anonimato de los participantes así como de los centros, explicitando el uso de estos insumos con fines meramente académicos, para lo cual se entregó una hoja de información a los entrevistados así como el consentimiento informado donde se detalla las características de la investigación.

Consideramos que parte de los compromisos éticos que debe establecer la investigación tiene que ver con la difusión posterior de los resultados de la investigación, compromiso que asumimos con cada uno de los centros que participaron, así como la posibilidad de ampliarlo a otros.

## **SEGUNDA PARTE - ANÁLISIS**

Club de Niños / Dimensión cronológica/ Expresiones cualitativas/ Infancia y relación con el tiempo

Los documentos y las entrevistas se analizaron en su conjunto, se buscó identificar aquellos aspectos propuestos en los objetivos trazados en este trabajo, tanto en el marco de lo enunciado en términos de proyección, de intenciones y de alguna forma de diálogo con la política y como en el hacer cotidiano; a través de las entrevistas se pusieron en diálogo aspectos vinculados con la relación entre lo planificado y el acontecer cotidiano de la práctica educativa, así como conocer y ampliar aquello establecido por escrito que muchas veces no da cuenta de las discusiones generadas previamente o de los motivos por los cuales se construyen esas decisiones, cabe mencionar que en todos los centros se destaca que los documentos que fueron presentados son realizados de forma colectiva, con márgenes de participación de todo el equipo diferentes en cada centro, pero destacando en todos la necesidad de la participación de diversas voces.

El análisis es presentado en tres capítulos, organizados y elaborados de forma diferente y se corresponden con cada objetivo específico y por tanto, con las diversas figuras temporales que fueron presentadas en el marco conceptual; intentan articular los aspectos relevados en las entrevistas, los documentos y el marco conceptual en la búsqueda de abordar los objetivos planteados.

Este proceso de organización, sistematización y análisis contempló instancias desde las cuales se partió del marco conceptual para visualizar estos aspectos en los datos obtenidos, pero principalmente se realizó un proceso de corte inductivo, partiendo de los insumos generados, tanto en las entrevistas como en los documentos, para construir ejes de análisis que permitiera abonar a los objetivos establecidos para esta investigación.

Trabajamos a través del *software* de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti, para el uso del mismo realice un curso que me permitió utilizar de forma más adecuada las herramientas que presenta el *software* y reflexionar acerca del proceso de análisis de datos cualitativos. Realizamos una sistematización de los datos que permitió una primera codificación, esta tuvo en cuenta tanto los elementos teóricos trabajados hasta ese punto en el marco conceptual, como otros que emergen de las lecturas. Luego en las posteriores lecturas y relecturas se fueron consolidando algunos ejes o categorías de análisis, que tuvieron como horizonte los objetivos de investigación propuestos.

Presentamos un capítulo inicial del análisis referido a qué es un CdN para quienes trabajan allí, poniéndolo en diálogo con los aspectos esbozados acerca de la política, a través de encuentros y desencuentros. Este primer apartado nos permite visualizar, de forma general, los puntos de partida desde los cuales se piensan estos espacios. Luego un segundo capítulo busca dar cuenta de la organización y gestión del tiempo en los CdN; se realizó una descripción de las características principales de dicha organización que permitió establecer una caracterización que diera cuenta de las formas del tiempo cronológico en la práctica educativa. La estructura de este capítulo se presenta organizada a través de las secciones o formas de fragmentación que establece el tiempo cronológico; el año, la semana, el día, las horas y minutos.

El tercer capítulo del análisis aborda las interrupciones, entendidas como todos aquellos elementos que modifican lo planificado, que dislocan los automatismos, aquello de la temporalidad de lo inesperado; aquí la elaboración y escritura se realiza de una forma menos estructurada y sigue una línea narrativa a través de la presentación de escenas que permiten dar cuenta, justamente, de una trama menos lineal de la temporalidad. En el último capítulo del análisis, se abordan las concepciones acerca de la infancia, su relación con la temporalidad y las percepciones acerca de la vivencia infantil sobre los CdN, como un capítulo que, al igual que Aión, está al final pero también al principio.

La práctica educativa con sus elementos constitutivos transversaliza todos los capítulos e intenta dar cuenta del lugar del agente, los sujetos, los contenidos y las metodologías en la relación con el tiempo, desde sus diferentes ópticas.

Asimismo fueron incluidos dentro del análisis otros aspectos que aparecieron como trascendentes dentro de las entrevistas y los documentos y que no fueron contemplados previamente, al menos no en la importancia destacable que luego adquirieron, algunos de ellos quedarán como líneas de fuga para estudios futuros.

## CAPÍTULO 5 - CLUB DE NIÑOS: ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

En este capítulo abordamos algunas líneas acerca de lo que se entiende que debe ser o es un CdN a través de la perspectiva de los equipos que trabajan en estos centros, se transita desde la relación con la política pública y el marco de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, el trabajo con las familias y el CdN en su relación con lo escolar.

En términos generales, desde los documentos, aparecen líneas coincidentes con lo que establece la política de forma genérica en su definición, se visualiza que son propuestas socioeducativas que trabajan, principalmente, en la promoción y protección de los derechos de los NNA, desde donde se exponen diversas dimensiones-, social, educativa, de salud, cultura, física y emocional. Se plantean objetivos que presentan el marco de los derechos y del desarrollo integral, como horizontes ordenadores de la práctica. Se expresa en los documentos de las siguientes maneras: "Contribuir al desarrollo integral del niño apuesta al trabajo de las diferentes áreas de desarrollo del/la niño/a como: afectiva, social, escolar, recreativa, artística, corporal, deportiva, etc" (P2023, C6); "en pos de garantizar tanto el acceso a derechos como el despliegue de prácticas de crianza saludables resulta central." (PC, C4); "al desarrollo integral de las niñas y sus familias desde una perspectiva de derechos, ofreciéndoles un espacio socioeducativo que les permita ampliar sus horizontes en lo que respecta a una educación sustentada en valores." (P2023, C1)

La forma en que las personas que trabajan en los CdN definen estos espacios configura alguna de las claves para pensar la práctica educativa en su relación con el tiempo.

Por su parte en las entrevistas y documentos surgen algunas dimensiones que complementan o amplían esta visión, aspectos como lo lúdico y recreativo, el espacio de contención y seguridad, lo afectivo, el club como espacio de disfrute, el acompañamiento tanto de los NNA como de sus familias, la circulación social y comunitaria, entre otros. Por ejemplo expresan: "que favorezca procesos de socialización entre pares, estimule la circulación social y acompañe el cotidiano de las familias en pos de garantizar tanto el acceso a derechos como el despliegue de prácticas de crianza saludables" (PC, CdN4); "Lo que queremos del club de niños es que sea un espacio de disfrute para los gurises" (E, C6); "el club tiene un rol más social que hasta llega al lado de de lo afectivo" (E, E3).

Aparecen asimismo principalmente a nivel de los documentos, la dimensión familiar y comunitaria /barrial, numerosos objetivos y actividades planificadas, en diversas líneas de

trabajo, tanto de transmisión cultural, como de fortalecimiento de habilidades parentales. Estas dimensiones cobran relevancia también en las entrevistas desde diferentes lugares; sin embargo, se esboza también una tensión en tanto son aquellas tareas a las que quisieran poder dedicar mayor tiempo pero no lo logran. Es decir que existe una intención de poder contemplar estas líneas de trabajo en relación con lo planteado y establecido por la política, pero luego en la organización de la tarea cotidiana surge una tensión en términos de cierta falta de tiempo para llegar a abordar esas líneas o de distribución de las tareas, destacándose esta dificultad principalmente para los Educadores/as. En relación a las dificultades al respecto del trabajo con las familias los siguientes fragmentos resultan ilustrativos de las tensiones mencionadas:

“Todos los años nos plantemos como bueno este año hay que incorporar más a las familias a las propuestas del centro, no sea siempre llamarlos porque o están faltando o los gurises se portan mal o por ese tipo de cosas, nada que sean parte también como de las actividades que hacen los gurises y ta eso es algo que nos venimos como evaluando y que si, sin dudas los educadores quedamos más por fuera porque la tarea más habitual es estar con los gurises.” (E, E6)

“Justamente esto del intercambio con las familias que a veces es parte y queda sumamente relegado al equipo técnico me parece que capaz como educadoras podríamos tener más instancias no te digo mensuales porque entiendo que a veces la convocatoria es un poco difícil, pero si cada tanto algunas instancias con las familias para intercambiar algunas cuestiones que a veces nos quedan sesgadas justamente a nosotras que somos la parte que está justamente más tiempo” (E, E1)

Se plantea de esta forma una tensión en la dimensión temporal entre quienes comparten mayor cantidad de tiempo en la cotidianeidad del centro con los NNA y quienes abordan los aspectos referidos a lo familiar, asimismo surge también la tensión entre objetivos que intentan abordar diversas dimensiones de lo familiar y las acciones que se realizan con las familias, que según relatan las entrevistadas se centran en los emergentes o situaciones de conflicto.

En relación a lo escolar, aspecto que aparece en la definición de los CdN desde los inicios de la configuración de la política hasta nuestros días, en términos generales, coincide lo planteado por la política y los actores en tanto espacio complementario, en contra horario escolar; se mantiene cierta definición que relaciona a los CdN con lo escolar mediante esta complementariedad asociada con el desarrollo integral y la atención a los derechos de los

NNA pero que no se especifica ni se grafica en acciones concretas, de esta forma menciona una de las entrevistadas: “poder también acompañar, sostener el tema de la escuela” (E,C6).

También se menciona lo escolar para presentarse en contraposición y destacar aquello que distingue a los CdN, los aspectos que se presentan como diferenciales o distintivos, como la dimensión de lo alternativo, lo diferente y lo que posibilita un trabajo que se define como: más social, afectivo o a veces lúdico o recreativo. Por ejemplo, comentan: “es un espacio muy diferente al de la escuela, que capaz que es el único espacio que tienen para jugar y estar con otros niños y niñas” (E, E4); “Un club de niños, es un espacio diferente, una propuesta socioeducativa y uno tiende a asociarlo a la escuela porque es otra institución pero, pero no es la escuela, la escuela tiene otro rol, el club tiene un rol más social que hasta llega al lado de lo afectivo”(E, E3); “Ni que hablar los campamentos, toda la parte recreativa, ni que hablar de circulación social, ese es el club de niños” (E, E2).

Resulta significativa en relación a esto la definición que plantea una de las entrevistadas “Como plantea Philippe Meirieu se trata de una articulación entre lo cotidiano y lo escolar” (E, C5) en tanto las definiciones oscilan entre la complementariedad con lo escolar escasamente definida y la diferenciación a través de acciones que parecieran plegarse a cierta visión de lo cotidiano, donde lo lúdico o recreativo, lo afectivo y los social configuran los aspectos distintivos.

En suma, hay una relación clara entre lo que se plantea en la política con niveles de prescripción bajos y lo que las entrevistadas plantean en relación a lo que entienden que es o debería ser un CdN, sin embargo si indagamos un poco más en profundidad, aparecen algunas grietas que ubican ciertas líneas de trabajo, supeditadas a otras, por la falta de tiempo o por una forma particular de organización de la propuesta, plantean una atención de la cotidianeidad, de lo que denominan “como atención directa” a lo que identifican que generalmente le dedican más tiempo: “le dedico más tiempo a estar con los gurises, en la mayoría poner bastante el cuerpo” (E, E6); que va en detrimento de la atención a líneas vinculadas generalmente con lo familiar o comunitario a lo que mencionan que pueden dedicar menos tiempo.

En relación a lo escolar podríamos decir que oscilan los discursos entre lo complementario y lo alternativo. Esta relación con lo escolar, en la tensión entre lo alternativo y lo complementario, nos introduce en el apartado siguiente referido a la descripción y caracterización de la organización y gestión del tiempo en la práctica educativa, en los encuentros y desencuentros con las formas escolarizadas de organización y gestión del tiempo y las posibilidades de construcción de otras temporalidades.

## **CAPÍTULO 6 - LA DIMENSIÓN CRONOLÓGICA DEL TIEMPO**

En este capítulo plantearemos aquellos aspectos analizados en torno a lo relevado, tanto en las entrevistas como en los documentos y que refieren a la organización y gestión de los tiempos, como aquellos elementos que hacen a las decisiones en torno a lo educativo que se corresponden con el tiempo cronológico, cuantificable, medible; que propone un orden, establece las prioridades o posibilidades dentro de un tiempo reloj que está pre establecido o delimitado, pero que también se presenta como acotado, que finaliza. Por su parte, también como se planteó en el marco conceptual, el tiempo escolar aparece vinculado fuertemente a esta forma del tiempo y resulta estructurador, por lo que el diálogo entre las ideas del tiempo escolar y las formas escolarizadas de organización del tiempo será el hilo conductor del capítulo.

El tiempo cronológico establece múltiples fragmentaciones, el tiempo en tanto cuantificable puede ser dividido de forma infinita en porciones cada vez más pequeñas, estas porciones, a diferencia de lo que podría pensarse o percibirse, no se corresponden con una realidad u objetividad determinada, sino que configura una arbitrariedad compartida, estas fragmentaciones se establecen de forma masiva y compartida como forma de organización y sincronización de la vida en sociedad, pero adquieren cierto carácter de naturalidad como fue planteado en el marco conceptual a través de las ideas de autores como Elias (1989) desde donde se sostiene que estas formas de fragmentación temporal establecen un orden uniforme y homogéneo del tiempo para todos por igual.

De esta forma, nos hacemos eco de las fragmentaciones que propone la cronología, y que estructuran en gran medida nuestra vida cotidiana, para pensar cómo se organizan y gestionan en estos centros; los años, los meses, los días, las horas y minutos, en el marco de una práctica educativa en diálogo con las formas de la temporalidad escolarizada y de un tiempo cronológico, a través de los puntos de encuentro y desencuentro que permitan una caracterización de estas prácticas educativas en su dimensión temporal en consonancia con los objetivos de este trabajo.

### **6.1- Eje de análisis: el año**

Un año es una fracción de tiempo determinada por la vuelta de la tierra alrededor del sol, esta forma de organización permite, a nivel social, establecer momentos o circunstancias comunes, como los cumpleaños que suceden una vez al año, el recuerdo o la conmemoración de ciertos momentos a nivel internacional, local o personal, el establecimiento de instancias de umbral o pasaje, entre el inicio de un año y la finalización

de otro, entre otros aspectos, que organizan las formas de percibir el transcurrir de la vida para todos y cada uno.

La dimensión del tiempo en las prácticas educativas presenta una estructura asociada a la organización del tiempo compartido, que divide el año en dos grandes momentos, el año lectivo y las vacaciones; esta forma de organización temporal es establecida por lo escolar y permea en diversos ámbitos de la vida en sociedad y de la vida cotidiana, ordenando el tiempo de trabajo y de descanso, en función de esta estructuración.

Cuántos eventos, sucesos, decisiones, disposiciones se toman en torno a esta organización del tiempo, donde los meses de mayor calor, el ciclo marzo-diciembre, en nuestro hemisferio se corresponde con los meses donde no es verano, por lo que el tiempo de descanso escolar está principalmente asociado con el verano, mientras que el ciclo lectivo se relaciona con el resto de las estaciones; de esta forma ciertos fenómenos naturales, o cósmicos parecieran ordenar el calendario escolar y con él múltiples calendarios, sin embargo esta organización si bien pareciera fundarse en los motivos mencionados, no presenta relación directa con la práctica educativa.

La escuela, en sus sentido amplio establece esta distinción de un año que pareciera comenzar en marzo con el inicio de cursos y culminar en diciembre, el mundo del trabajo en gran medida se organiza también en función de ello, en tanto tiempo que permanecen NNA ocupados dentro de las instituciones, permitiendo a sus referentes poder integrarse en el mundo del trabajo. De esta forma siguiendo los aporte de Nuñez (2023) quien establece que la escuela permea diversos espacios de la vida social, debido a lo que el autor denomina como capilaridad, dada por su extensión y obligatoriedad. La pregunta acerca de qué sucede con aquellas instituciones que no se corresponden con el modelo escolar, en su organización temporal del año, nos permite en este punto mediante lo relevado esbozar algunas ideas.

#### 6.1.1- Planificación anual/ ciclo lectivo

Como mencionamos anteriormente, se establece que los equipos que trabajan en los CdN deberán elaborar dos planificaciones diferenciadas, una correspondiente a la planificación denominada como anual, que los equipos elaboran generalmente en marzo y deben presentar hacia fines de dicho mes y que contempla los objetivos de trabajo correspondientes a una anualidad pensada en ciclo marzo-diciembre y una planificación diferenciada específicamente de verano denominada de esa forma, que generalmente es entregada en el mes de diciembre contemplando dicho mes, enero y febrero. Cabe destacar que de los seis centros tomados en esta investigación, uno solo de ellos abre sus puertas durante el mes de enero, mientras que los 5 restantes permanecen cerrados otorgando las

licencias correspondientes a sus trabajadores, esto a nivel de lo que prescribe INAU configura un punto de conflicto en tanto se plantea a las organizaciones que de ser posible mantengan la atención durante el mes de enero, y la complejidad que esto representa para poder otorgar las licencias a sus trabajadores/as.

Teniendo en cuenta lo sistematizado en los documentos y entrevistas se visualiza que, en términos generales, la propuesta se corresponde con un tiempo marzo-diciembre, donde podemos asociar la idea de año lectivo escolar con la planificación anual de los CdN.

En los documentos se presentan cuadros referidos a los objetivos y a las actividades planificadas por objetivos y ejes, las actividades relacionadas con los contenidos a abordar con NNA, que derivan en talleres que son presentados en la cotidianeidad, generalmente se estructuran de forma anual, mientras que otras líneas, como las referidas al trabajo con familias y la comunidad, aparecen con otras temporalidades asociadas, como los encuentros mensuales, semestrales, pero que se sostienen a nivel anual. Esta estructura presentada en los documentos, se relaciona con lo mencionado anteriormente en tanto es solicitada a los equipos una planificación que se plantea como a priori en una temporalidad marcada por el calendario escolar, pero a la interna de esa planificación donde no está aquello de lo prescrito, la organización principal de las actividades conserva la lógica de la temporalidad escolar del ciclo lectivo.

Este aspecto es sostenido en las entrevistas, en casi todos los centros y de forma compartida entre educadoras y coordinadoras, mencionan que la organización principal de las actividades se corresponde con el ciclo anual. En relación a esto expresan que por un lado, en los casos que conlleva la contratación de talleristas, esto implica que se establezca la temporalidad anual. Por su parte, también dentro de los motivos, resulta interesante lo mencionado por una de las entrevistadas en relación a la necesidad de esta duración para la constitución de un proceso de mayor profundidad en el trabajo con NNA: “las propuestas que tenemos en el club planificadas y llevadas a cabo por las educadoras en el club son anuales, que son el taller de huerta, el taller de cocina” (E,C2); “la idea es que sea anual si, nos hemos dado cuenta que los gurises necesitan como un proceso porque los primeros meses son caóticos” (E, C3).

Esta idea planteada, es posible colocarla en diálogo con otra visión, presente en uno de los centros, donde se establece que justamente se define proponer actividades con otras temporalidades como ciclos mensuales, o bimensuales o pensadas en función de las actividades, lo que permite articular el interés de los NNA y posibilita la flexibilidad a la hora de evaluar y pensar nuevas propuestas. De esta forma la posibilidad de no quedar sujetos a una propuesta desde el inicio del año, permite contemplar según lo planteado por la

entrevistada, aspectos referidos a los intereses. En relación a esto estableceremos algunas ideas en el siguiente apartado referido a la mensualidad.

### 6.1.2- Planificación de verano/ vacaciones

La planificación específica de verano, tanto en lo establecido en los documentos como en las entrevistas, se describe, en términos generales, como una propuesta que contempla la lógica de las “vacaciones” en esta relación entre ciclo lectivo y descanso. Se destaca lo lúdico, lo recreativo, la circulación por diversos espacios como piscinas y playas y el establecimiento de dinámicas diferentes donde se destaca el disfrute y la diversión. Se identifica como un tiempo muy agradable tanto para adultos como para los NNA y dentro de los motivos que establecen esta planificación diferenciada mencionan en términos generales el clima, el calor, pero también esta estructura temporal implícita relacionada con el comienzo del año asociado al comienzo del año escolar. “Sí porque ta, en el año ya arranca, tenemos el peso de que arranca la escuela y ya ahí tenemos que suplir otras cosas ya arranca el tema de los deberes por ejemplo” (C, C3); “Bueno porque en realidad este, el verano es el verano ¿no? todos queremos divertirnos, pero en realidad tiene una cuestión más de reforzar al grupo ¿no?” (E, E5).

Como plantea Nuñez (2023) y otros autores, el tiempo escolar pareciera permear las diversas prácticas sociales y educativas de los sujetos estableciendo tiempo de “disfrute y descanso” frente a tiempos de trabajo, la necesidad de “finalización” para pasar a la siguiente secuencia temporal incluso cuando esto no configure un diferencial en tanto pasaje de grado o acumulación de ciertos contenidos educativos. Sacristan (2018) expresa: “Las manifestaciones más evidentes de esa ordenación del tiempo son: el establecimiento de los períodos de la escolarización y su ordenación secuencial, el calendario escolar, el horario, así como las regulaciones del currículum” (p. 20). De esta forma vemos como se establece una separación entre año lectivo y vacaciones, entre planificación anual y planificación de verano.

### 6.1.3- Ingreso y egreso

En el eje anual, aparecen dos instancias de umbral, de pasaje, en el tránsito de cada NNA por el CdN que son significativas para pensar la dimensión temporal, en el proceso de un año, o quizás de varios, como son el ingreso, es decir, la llegada por primera vez de los NNA a la propuesta educativa y el egreso: cierre o despedida.

La propuesta de los CdN establece que podrán participar de la propuesta NNA, entre los 5 y los 12 años de edad, como excepción podrán atender hasta los 13 años y 11 meses. En el relevamiento de los diferentes centros, en términos generales, plantean que si bien

reciben NNA a lo largo de todo el año, el número más importante de los ingresos se produce en marzo con el comienzo de la escuela, en algunos de los centros plantean que realizan actividades o instancias de adaptación durante el mes de febrero, aunque es con el inicio escolar que se produce el ingreso al CdN en todo el horario.

Con los niños y niñas que empiezan este año, decidimos trabajar así, que entrarán un día a la semana, que vengan hasta que se están adaptando a la rutina del club y a las actividades y después si, el día que empezó la escuela, es como bueno después de hacer ese proceso venir todos los días. (E, E4)

En relación a las edades, si bien se establece que a partir de los 5 años es posible ingresarlos, en la mayor parte de los centros el ingreso se realiza a partir de los 6 años, incluso en uno de los centros plantean que casi no hacen ingresos con esa edad sino que priorizan que sean más grandes, aspecto que resulta significativo; se puede identificar en lo que expresan algo de lo complementario quizás en relación a lo escolar, entienden que es necesario que transiten por la escuela para luego participar de la propuesta del CdN, adquiriendo, según lo expresan, cierto ritmo.

Porque con 6 años no ingresamos muchos tampoco, si bien hay un grupo que es específicamente para chicos, 6 años nos pasa que tienen como un nivel de demanda recién están en primero de la escuela, es su primer año de la escuela, que tienen un nivel de demanda que las educadoras acá no logran dar respuesta entonces a veces intentamos priorizar a los que ya tienen al menos un año de escuela para, para que ingresen al club con otro ritmo. (E, C2)

En cambio, en otro de los centros, realizan ingresos mayormente con 5 años dado que se establece la continuidad con propuestas anteriores, donde se genera un tránsito entre una propuesta y otra de cierta continuidad.

Ingresan a los 4 al club, hay algunas que pasan directo, acá funciona también la parte del CAIF, hay algunas que pasan directo al club y bueno generalmente se hace una semana de adaptaciones, ponele las de 4 no estaban haciendo el horario completo, porque lógicamente son cambios muy bruscos y son muy pequeñas pero si se hacen jornadas de adaptaciones. (E, E1)

Al respecto del ingreso, las entrevistadas mencionan que si bien realizan instancias de adaptación, entendiendo que existe la necesidad de cierto acoplamiento al ritmo en el CdN, como se mencionaba en la cita anterior, es con el comienzo del año lectivo que se efectiviza el ingreso de los NNA nuevos a la propuesta en su totalidad.

Así, en términos generales, podemos decir que existe un acoplamiento entre el ingreso escolar y el ingreso al CdN, que se realiza en el mes de marzo, sincronizando el comienzo de la escuela, generalmente a primer año, con el inicio de la actividad del CdN. Esto configura un dato interesante en tanto implica un cambio importante en la cotidianeidad de los niños y niñas, por su parte también se plantean en los dos centros mencionados (identificados como C1 y C2 respectivamente) posiciones diversas en relación a la edad de ingreso, mientras que en uno de ellos se valora la continuidad con otras propuestas en el otro, entienden que el ingreso a la escuela posibilita cierta plataforma necesaria para el desempeño en el CdN.

En relación al egreso, en términos generales se plantea que también coincide con el egreso escolar, es decir cuando los NNA culminan su ciclo escolar cierran su proceso educativo en el CdN, esto según mencionan puede variar en las edades dado que no todos los niños culminan con 12 años su ciclo escolar. “Cuando la nena termina 6to se desvincula del club, o 6to o 11 años y 11 meses cumplidos o sea a los 12 ya no puede participar porque ese es el rango que atiende un club de niños” (E, C1).

Yo por ejemplo estoy acá hace como te decía diez, once años no, nunca hemos tenido un chiquilín que esté en el liceo, si llega a los catorce años y sigue estando en sexto también sigue estando acá. Si, no, en cuanto a eso no, la escuela es lo que digamos rige. (E, E3)

En relación al ciclo anual, generalmente plantean que durante el mes de diciembre se realiza el cierre, aunque se participa de algunas de las actividades en el mes de febrero. Es decir, que nuevamente el ciclo escolar pauta la temporalidad que establece el CdN, en relación al momento en que culminan su proceso educativo, culminando de forma sincronizada tanto la escuela como el CdN. Como excepción, resulta interesante destacar la experiencia de uno de estos centros que tiene una grupalidad de adolescentes dentro de su propuesta, hasta los 16 años.

En relación a esta experiencia mencionan que permite dar continuidad al trabajo socioeducativo, así como acompañar la continuidad educativa, “Es particular de este club y es particular porque a ellos les cuesta pila la inserción en los centros educativos, les da

mucho miedo el pasaje a Secundaria o UTU, a otras instituciones, les da muchísimo miedo” (E, E2).

De esta forma se plantea la necesidad de trabajar acerca de esas instancias de pasaje, donde los NNA culminan su ciclo escolar y pasan a la educación media y se desvinculan también del CdN; la atención está planteada en relación a las necesidades propias de un trabajo pensado para la adolescencia.

Al respecto de lo planteado en relación a la infancia, como forma de la temporalidad y no como etapa que presenta preestablecido un inicio y un final, el fin de la infancia pareciera estar marcado por el egreso escolar y al parecer también el egreso del CdN, por tanto el pasaje a la adolescencia pareciera estar pautado de forma externa al proceso singular, y se da con la desvinculación de dos formas de ocupación del tiempo infantil, es decir, que es posible pensar que ciertas ideas acerca de la infancia asociada con la escuela como significado asociado continúa operando en su concepción.

Resulta destacable que en algunas entrevistas, son planteados algunos ejemplos individuales y particulares, en los cuales estas tensiones se ponen sobre la mesa, NNA que egresan de la escuela con mayor edad de la pre establecida, es decir que no se condice con la trayectoria teórica en términos de lo planteado por Terigi y cierta necesidad de “no retenerlo” en un espacio en el que ya aparecen otros intereses, mientras que por otro lado también destacan las entrevistadas, en relación a estas experiencias, la necesidad de acompañar los procesos de pasaje y transición de la educación formal, sin desvincular del CdN como espacio de referencia significativo para los NNA y sus familias.

Un caso por ejemplo, egresó con 15 años y bueno también nosotros cuando vimos la posibilidad de que él fuera a un Centro Juvenil, la familia no estuvo afín, el niño no estuvo afín y nosotros en realidad acompañando esa situación para que se diera de la mejor manera posible, para que continuara porque también el apoyo acá era muy importante como sostén para la familia y para el adolescente. (E, C6)

De esta forma pareciera que ciertas posibilidades de flexibilización y excepciones posibilitan la constitución de temporalidades que quiebran lo preestablecido, en favor del proceso educativo particular de determinados sujetos, habilitando la singularidad de cada proceso; estas posibilidades no son destacadas por las entrevistadas en un primer momento sino que son rescatadas frente a la re pregunta, aspecto que resulta interesante en cuanto al lugar otorgado a la dimensión de lo singular.

Se va definiendo, lo que sí intentamos es acompañar con el ciclo escolar, entendemos que los gurises cuando ya egresaron de la escuela, atarlos al club en este momento no es lo que más garantías les brinda con respecto a su continuidad educativa (...). Pero eso es muy personal así como hay gurises de trece años que egresan y vos decis y vienen hasta ahora tenemos uno que vienen y te dice - ¿yo puedo ir al paseo?- si ojalá pudieras pero tenemos que soltarte porque esta buenísimo porque ahora estás en otra etapa, pero si es re difícil ese equilibrio. Ahí es bueno, que yo te decía esto de la necesidad de pensar entre lo individualizado y lo grupal, con los ingresos y los egresos eso es pero patente, ahí es donde vos tendrías que tener un tiempo de pensar mucho en las individualidades porque son procesos sumamente atados a lo subjetivo. (E, C4)

En el eje temporal anual, entonces, se concibe, en términos generales, una temporalidad marcada por el ciclo lectivo escolar, más allá de que los condicionantes como el pasaje de año no se encuentran preestablecidos en la propuesta del CdN e incluso en algunos casos no se establece un corte de la atención en el pasaje de año. El ingreso y el egreso se encuentran sincronizados con el ingreso y el egreso escolar, y de allí deriva la idea del CdN como una propuesta complementaria a la escuela; esto representa en algunas experiencias una tensión, tanto en la edad de ingreso como de egreso, así como la necesidad de pensar temporalidades singulares que permitan un acompañamiento diferente en las instancias de pasaje o transición.

## 6.2 - Eje de análisis: los meses

Tomamos como eje para el análisis en este apartado, la unidad de tiempo compuesta por los meses, que como venimos mencionando se organizan de formas determinadas en una estructura que pareciera determinarse en dos grandes grupos, entre los meses correspondientes al ciclo lectivo escolar y los meses de descanso, vacaciones o verano, existen otros aspectos que fue posible sistematizar a través de las entrevistas y documentos que se corresponden con los meses como eje ordenador. “Se elige seleccionar temáticas para cada uno de los meses del año, de modo de motivar una actividad central relacionada a la temática con todos los sujetos de derecho atendidos por el Centro.” (P, 2024, CdN3); “necesidad de enfocarlo en un acontecimiento actual como son los juegos olímpicos” (P, 2024, CdN1).

En gran parte de los centros se plantea, a nivel de los documentos que componen principalmente las planificaciones anuales, una organización de los meses estructurada por temáticas, es decir, a cada mes del año le corresponde una temática específica que

organiza los contenidos abordados en los diferentes espacios y de esta forma estructura la propuesta.

En dos de los centros esta planificación, a su vez, enlaza dos dimensiones temporales, una anual, vinculada con pensar una temática general para todo el año como ser los Juegos Olímpicos, que luego se va desagregando en diversos enfoques a lo largo de cada mes, con temáticas específicas para cada uno.

Las temáticas seleccionadas para cada mes, se corresponden con fechas particulares que enmarcan esa agenda particular en una agenda internacional como ser, marzo el mes de la mujer o noviembre el mes de los derechos de los NNA, asimismo algunos centros destacan fechas o celebraciones propias de cada organización que estructuran las propuestas para el mes correspondiente. En términos generales esto es planteado en los centros a nivel de los documentos y es la forma que adopta la planificación de pero que no se corresponde con una demanda o mandato específico a nivel de la política; entendemos que más bien, se relaciona con el marco de derechos en el cual inscriben la práctica educativa en estos espacios.

Pareciera ser que es una forma bastante extendida para los CdN de articular las diversas temáticas que se relacionan principalmente con diversos derechos, es en un calendario anualizado, inscribiendo estas temáticas en la propuesta en el marco generalmente de fechas internacionales de relevancia. En las entrevistas, apreciamos aportes similares a lo planteado en los documentos, es decir que, en términos generales hay coincidencia con una intención de organizar la propuesta de esta manera, aunque a través de la voz de algunos de las entrevistadas, se vislumbran algunas dificultades en la práctica a la hora de ejecutar este tipo de planificación, el plan puede concretarse en algunos meses en particular pero no en todos.

A veces queremos trabajar alguna cuestión y es como bueno este mes lo dedicamos a esto, octubre por ejemplo este mes nos planificamos trabajar más con familia entonces ese mes va a ser destinado a trabajar, a más actividades con familia. Pero generalmente las temáticas tienen que ver con las cosas que pasan durante el año.  
(E, E6)

Dentro de la planificación anual buscamos los días internacionales, como el tema del día del libro, después tenemos el del reciclaje, el día de síndrome de down, algunos hitos así internacionales pero también a modo interno tenemos en setiembre el día de la familia donde invitamos a todos los padres un sábado a pasar el día y en junio

las fiestas de fundación de este centro, serían como fiesta patronales donde conmemoramos cuando comenzó este lugar, el cumpleaños del centro. (E, C1)

El año pasado intentamos mojonarlo por meses ¿no? y definir como centro de interés por mes y funcionó los dos primeros meses y volvió a funcionar en noviembre (...) Pero esos mojones de meses que los planteamos funcionaron marzo, mayo, abril no y después fue ir como apagando incendios. (E, C4)

Pensamos que estos aspectos reflejan las posibilidades de flexibilización frente a lo planificado, es decir que, en algunos meses esto no pueda sostenerse, habla de una planificación que se vuelve más móvil, fluctuante. Las temáticas abordadas suelen coincidir entre los centros en líneas generales, ejemplos de ellos es marzo mes de la mujer, con diversos enfoques de trabajo. También aparecen otros meses con celebraciones o actividades propias de cada institución que, al realizarlos año a año, se vuelven rituales, como instancias abiertas y comunitarias recreativas o lúdicas, días de la familia e incluso celebraciones religiosas.

En relación con lo planteado en el apartado anterior referido a la anualidad, aparecen principalmente en las entrevistas, algunas experiencias que se diferencian de la propuesta en formato de calendario anual, donde plantean que construyen actividades que se estructuran en temporalidades bimensuales o trimestrales o incluso en relación a la cantidad de encuentros, que hace que se escapen incluso de la temporalidad mes o año, sino que tiene que ver con la cantidad de veces que permiten el abordaje de determinado contenido; de esta forma la frecuencia y duración de determinada actividad no estaría pre establecida por una temporalidad estructurante sino que estas estarían dadas por la relación con el contenido a abordar.

En función de lo planteado en las entrevistas, destacan que esta dinámica permite evaluar, ir modificando las propuestas en función de los intereses de los NNA, por su parte otras de las propuestas aparecen como semestrales teniendo como mojón la mitad del año para evaluar y eventualmente realizar modificaciones. Estas perspectivas, en función de lo que menciona la entrevistada, se ponen en diálogo con lo planteado en el apartado anterior la entrevistada C3 en relación a la necesidad de los NNA de procesos de mayor duración.

Los talleres se dividirán en 2 trimestres, con la particularidad de que los educadores que los llevan a cabo intercambiarán la dupla de trabajo y el grupo al que habitualmente hacen referencia, fomentando de esta forma el vínculo educativo con todos y todas los niños y niñas.(P, 2024, CdN6)

Más que nada para ir captando que traen los gurises en los tiempos de juego o en los tiempos de grupalidad, cuáles son los intereses e ir buscando la propuesta que tenga que ver entre lo que resulta estimulante o lo que nosotros y nosotras creemos que hay que estimular en estos gurises y gurisas y lo que les puede llegar a enganchar. Por eso nos propusimos ir trabajando de a cuatro encuentros. (E, C4)

Todas las propuestas están pensadas este año, hasta junio, fines de junio o sea sí el corte ahí este en julio (...) Si, si los estamos pensando, este año en especial, los estamos pensando que bueno hasta mitad de año y después vemos como seguimos (E, E5)

En ambas hay una necesidad de una propuesta que se acople a todos los NNA y pareciera que es necesario buscar aquella que lo haga en relación a la mayor cantidad de NNA; la tensión en torno a las concepciones monocrónicas del tiempo o pluricrónicas pareciera estar latente, en tanto la modalidad de trabajo grupal pareciera imponer, por un lado la necesidad de una organización temporal que contemple a todos y todas de una forma uniforme, ordenada y estructurada, respondiendo a una lógica más Kronos, mientras que las pluricronías intentan articular una propuesta con mayores grados de flexibilidad donde sea posible articular diversas temporalidades que no necesariamente se encuentren sincronizadas.

### 6.3- Eje de análisis: la semana

Dentro de las planificaciones anuales, en varios de los centros se encuentran los cronogramas semanales, en otros casos estos aparecen pegados en paredes o carteleras de las oficinas donde se realizaron las entrevistas o fueron reconstruidos en función de los relatos acerca de la descripción de la semana en algunas de las entrevistas.

A primera vista, pareciera que las estructuras resultan similares, con mayores y menores grados de detalle tanto en las actividades, como en las horas destinadas para tales actividades, pero se sostiene en términos generales una porción de tiempo de trabajo o actividad en todos los casos bastante similar (entre 45 minutos y una hora), un tiempo más breve de descanso, llamado en algunos de los centros “tiempo libre” y en otros “recreo” y otro tiempo de actividad culminando con la merienda o almuerzo dependiendo del turno.

En estos cronogramas, aparecen algunas distinciones relacionadas con las grupalidades, modificándose el tipo de actividad según la grupalidad, esto va en aumento para aquellos centros que atienden mayor cantidad de NNA, llegando a identificar en uno de

ellos lo que pareciera un calendario liceal, varios grupos, organizaciones exactas por “asignatura” con tiempos estipulados para cada actividad que rondan los 50 minutos; resulta llamativo que aquí, no aparecen marcados ni los tiempos libres o recreos, ni los tiempos de ingreso o entrada y salida, la única actividad que pareciera no corresponderse con el resto de la estructura de asignaturas es la merienda, que en la mayor parte de los casos, se encuentra hacia el cierre de la jornada.

En esta estructura, la semana resulta bastante similar; cada grupalidad merienda a la misma hora, tiene actividad de taller a la misma hora, etc. Esta cualidad nos remite a lo desarrollado por Terigi (2008) acerca del *currículum mosaico* de las escuelas secundarias, donde justamente la organización del tiempo escolar está dada por fracciones de tiempo de 45 a 50 minutos, por asignatura y el docente rota por diversos grupos.

En los otros centros la estructura no difiere demasiado, aparecen marcadas las instancias de llegada y salida y los tiempos libres o recreos, generalmente hacia el final de la jornada o luego de un taller y previo al comienzo de otro, con tiempos que generalmente rondan los 30 minutos. Como cierre de las jornadas suele aparecer la merienda como instancia final, a excepción de uno de los centros que plantea una instancia de despedida del día u otro de los centros que plantea que “arreglan el salón y salen”.

En suma, si bien presentan diferencias, en términos generales, para los NNA de cada uno de estos centros la semana transcurre de formas similares en términos de organización temporal, alternando tiempo de “trabajo” y tiempos de descanso, la alimentación aparece de forma significativa también, el uso del salón, marcando incluso en sus cronogramas “tiempos de salón” o arreglo del salón, etc.

Por último como se mencionaba en relación a la organización por grupalidades, esto aparece en los cronogramas con gran relevancia, se visualiza que en términos generales, en la mayor parte, de las actividades de la semana los NNA transitan por los espacios con su grupalidad específica correspondiente a su edad, en algunos centros de forma permanente a lo largo de la semana, incluso en los espacios de tiempo libre o recreo, mientras que en otros se destacan, por ejemplo, espacios de colación o alimentación todos juntos. Esto resulta interesante en relación a lo planteado por las entrevistadas al respecto de los tiempos de verano, donde destacan como aspectos significativos la participación de las actividades sin distinción por edades o grupalidades por parte de los NNA. Sobre estos aspectos nos detendremos más adelante.

## 6.4 - Eje de análisis: el día

En línea con lo que venimos planteando, la estructura de un día en el CdN aparece de forma similar tanto en los cronogramas presentados por cada centro como en lo relatado en las entrevistas; los NNA ingresan, tienen una instancia inicial de encuentro, un tiempo de actividad, descanso (tiempo libre o recreo) y merienda. Dentro de esa estructura los tiempos de entrada y salida aparecen como momentos clave; en relación a esto la noción de ritual se hace presente, en todos los centros se plantea que al ingreso se realiza algún tipo de actividad que oficia de ritual que produce el encuentro y da inicio a la jornada, en varios de ellos esta instancia suele darse en el mismo lugar todos los días, como ser salón multiuso, debajo de un árbol, etc. Al respecto de los rituales y el juego Agamben (2010) expresa:

podemos conjeturar una relación al mismo tiempo de correspondencia y de oposición entre juego y rito, en el sentido de que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso: el rito fija y estructura el calendario, el juego en cambio, aún cuando todavía no sepamos cómo ni por qué, lo altera y lo destruye. (Agamben, 2010, p.96)

En estas instancias según relatan las entrevistadas, suele realizarse una conversación con los NNA, en relación a dos aspectos principalmente, por un lado el encuadre de la jornada, qué se va a hacer en el día, qué cosas resultan importantes tener en cuenta, momentos de silencio y escucha, y por otro lado un espacio de escucha para intercambiar con los NNA acerca de cuestiones emergentes que puedan surgir en relación a aspectos del barrio, situaciones, la escuela, la familia y todo aquello que los NNA quieran compartir.

Solo en uno de los CdN se plantea esta instancia a través de un juego o dinámica recreativa, pero se plantea que la idea es que esto evolucione luego en una instancia de corte reflexiva, de esta manera se entiende que hay una valoración de actividades donde medie la palabra para establecer el primer encuentro del día y el inicio de la jornada.

Por ejemplo algo que por lo general los tres niveles lo hacen el inicio es esto de entrar y compartir algo que me pasó en el día, esto es algo como que se ha tomado como rutina que a los gurises les encanta.(E,C6)

Y además de la fruta hacemos como una instancia de contar bueno, qué hicieron en sus casas, si vienen del fin de semana qué hicieron el fin de semana, si nos quieren contar algo, si fueron a la escuela, es como que nos ponemos al día de situaciones

que ellos cuenten lo que quieran, nosotros también como en el momento de estar reunidos y contarnos algo antes de que empiece la actividad en sí y tienen su frase para empezar a comer. (E, E4)

Recibimos a los chiquilines, ahora estamos haciendo una bienvenida general con los 50, 60 gurises que vienen, ahí estamos los tres grupos luego de esa bienvenida que apuntamos a hacer un juego o una dinámica lúdica así que puedan participar todos los chiquilines con los educadores obviamente. (E, E3)

Después tenemos una parte de sentarnos bajo el árbol que también tenemos ahí como como formas de estar en la grupalidad, compartimos una fruta o algo y ahí contamos que va a pasar en el día. (E, C5)

En función de lo que expresan los entrevistados, pareciera ser que estos rituales de encuentro, de bienvenida o llegada, configuran la posibilidad de establecer la coincidencia entre las diversas temporalidades que ingresan al espacio, establecer allí los tiempos en los que se desarrollará la jornada, contar aquello del pasado inmediato, o no, que se hace presente y, de esta forma construir un tiempo sincrónico en el que a todos y todas nos acontece algo similar, compartir una fruta, estar debajo de un árbol, conversar con los otros. De modo que, como plantea Agamben (2010) el rito se vuelve “una máquina para transformar la diacronía en sincronía” (p.104), como una puesta a punto de las diversas temporalidades, desde donde articular pasado, presente y futuro, el pasado a través de la narración de algo de lo que nos ha acontecido (cómo llegamos), algo del encuadre del encuentro presente (cómo estoy) y algo del futuro en términos de anticipación de lo que haremos juntos.

En cada grupo humano se necesitan determinados rituales y nosotros dijimos cuáles rituales podemos instaurar y cómo funcionan, esto de llegar, dar el tiempo libre, como para desahogar que también vengo de la escuela, que vengo corriendo, que me traen ¿no? (...) que el ritual de juntarnos también abajo del árbol o adentro en invierno era necesario, al igual que el ritual de juntarnos para merendar y tener un tiempo de silencios, que ahí también lo vamos como probando nosotros veíamos ahí que a veces era como el transcurrir de los gurises, era todo a demanda y rápidamente entonces que teníamos que bajar un poco los ritmos. (E, E5)

Siempre coincidimos todas las educadoras y educadores, que el primer ingreso al salón, es un momento de sentarse a compartir algo o el desayuno o una fruta, para que eso estructure o acomode un poco las energías o el equilibrio. (E, C2)

En algunos de los centros estas instancias se realizan por grupalidad en los salones, y en otros, esto se realiza de forma conjunta. La duración de dichas instancias, si bien en las entrevistas mencionan que se intenta establecer un tiempo determinado, suelen ser momentos donde se extiende el tiempo preestablecido cuando la situación lo amerita. En relación a la salida, la merienda oficia como tiempo de cierre de la jornada; en algunos casos plantean que se opta por realizar un tiempo de conversación e incluso de asamblea. Los rituales de esta forma aparecen en los términos que los plantea Han (2021), como procesos narrativos y como praxis simbólica y que como tales implican la dedicación de un tiempo que no admite aceleración, a través del encuentro que genera el ritual.

En síntesis, con respecto a la jornada diaria se visualiza una estructura que aparece como similar en cada uno de los centros, alternando tiempos de “trabajo” y tiempos de descanso; esta gestión implica que los NNA transiten por el día en el CdN, a través de grupalidades organizadas por edad y que mantienen una organización temporal homogénea. Se destaca de forma compartida en todos los centros las instancias de entrada donde se establecen rituales a través de los cuales se ingresa en la narrativa del día y el acoplamiento de las temporalidades singulares a la temporalidad grupal. Acerca de la duración de las diversas instancias haremos referencia en el apartado siguiente.

## 6.5 - Eje de análisis: las horas y minutos

La duración, en función de lo planteado en el marco conceptual ha sido un concepto central en la discusión en torno a la concepción del tiempo; para algunos autores como Bergson el tiempo implica que las cosas duren en nuestra conciencia. La duración de las actividades, propuestas y diferentes momentos de lo que sucede en el CdN, es estructurante de todos los ejes que se fueron presentando. Si entendemos que las decisiones tomadas en torno a la duración hablan de un tiempo cronológico finito que debe ser gestionado como parte de la práctica educativa, su expresión mínima de fragmentación estaría ubicada en las horas o los minutos destinados a cada instancia. Las decisiones que se toman en torno a la organización de esos momentos y los motivos que llevan a esas duraciones, serán descritos y analizados en este apartado.

En términos generales, en todos los centros se plantea una duración de las actividades o talleres que oscila entre los 45 minutos y la hora. Esta comprobación trae asociados sus motivos; por un lado la contratación de talleristas y por el otro, el trabajo por

grupalidad implica que dentro de una misma jornada o día, los distintos grupos puedan pasar por dicho taller. Esto hace que cuando los centros tienen mayor cantidad de agrupamientos, el tiempo debe acotarse a lo posible para que esto se de.

Relacionamos esta organización, con la idea de *currículum mosaico*, planteada por Terigi (2008), en relación a la escuela secundaria, donde es el docente el que va rotando por los diferentes salones y clases en tiempos iguales para cada espacio y, la jornada educativa se configura con esos pequeños fragmentos; de este modo el tallerista va pasando por cada grupalidad con un tiempo preestablecido que debe cumplirse para que todas las grupalidades accedan a ese contenido.

Por otra parte, el relato de las entrevistadas plantea que los motivos principales que hacen a la determinación de esos tiempos, se relaciona con la posibilidad de sostenimiento de los NNA, esto es explicitado de formas diferentes, mencionando la atención, las posibilidades de concentración de los NNA, las edades, entre otros motivos. Por ejemplo dicen:

Por lo general los talleres van de 45 minutos a una hora, porque también es el tiempo de que los gurises prestan la atención ¿no?, están como la concentración y la durabilidad porque realmente hemos tenido experiencias de talleres un poco más largos y no resulta, desde la experiencia del tiempo aproximado a durar, 45 minutos, una hora. (E, C6)

También el tiempo de las actividades varió pila, osea hoy en día la resistencia comillas nose, el foco atencional, cada quien le puede poner creo que hay como un montón de maneras de nombrarlo, la ventana atencional de los gurises es como cada vez más acotada.y captar la atención en actividades dirigidas cuesta más. (E, C4)

Para mi las actividades no pueden pasar de los 35 y hay una de las cosas que que a mi cada vez me gusta estudiarlo más y cada vez leo más y cada vez es el tema de la afectación que tienen los gurises a nivel de cerebro, cortisol, atención y todo lo demás y más cuando están atravesados por la violencia, la atención y el tema de bueno trabajo con una atención plena 7 minutos, entonces hacemos una actividad de relajación, me concentro, respiro, 6, 7 minutos algo intenso donde yo escucho, voz baja, hago una síntesis y no más de 30 minutos y alternamos como en esta cosa de corto, cierro y voy a mover el cuerpo. (E, E2)

El planteo principal de la delimitación temporal de las actividades, para estas entrevistadas, está asociado con estos aspectos, principalmente, con las posibilidades de los NNA de mantener su atención en una actividad. A este respecto, Skliar y Brailovsky (2021) destacan la incidencia de las neurociencias en la determinación y cuantificaciones de los umbrales de atención de la infancia, y entienden que esto se formula bajo la línea de una gestión más eficiente del tiempo en términos de productividad.

Si bien la atención aparece como el elemento central que condiciona la decisión sobre la duración, a la hora de preguntar acerca de las flexibilizaciones que se realizan de la propuesta, al respecto de la duración, mencionan experiencias en las que esta duración es extendida o modificada, en relación a los intereses de los NNA o emergentes. Por lo que si bien, esta duración aparece como un ordenador de la dinámica cotidiana, no en todos los casos se sostiene de la misma forma y se pueden identificar instancias en las que los NNA mantienen su atención por más tiempo, mientras se encuentra presente su interés.

A partir de aquí, es interesante reflexionar sobre el carácter subjetivo del tiempo en articulación la duración, en tanto ésta no consigna, necesariamente, un fragmento de tiempo que es igual para todos. Asimismo, nos preguntamos cómo se relaciona la percepción subjetiva del tiempo con la atención y el interés, en la tensión entre homogeneizar el tiempo y la posibilidad de encontrar temporalidades singulares, y cómo se articula esto con una perspectiva relacional que ubica el tiempo como parte del encuentro con los otros.

Retomando lo planteado por Terigi (2008), quien identifica en la escuela secundaria y en el modelo de escolar, lo que denomina *trípode de hierro* que configura el funcionamiento del sistema educativo por defecto, entre los que se encuentra el trabajo docente por hora de clase, estos aspectos se relacionan con la modalidad de trabajo, principalmente, de los talleristas como mencionan las entrevistadas y se puede establecer una relación entre el formato hora-clase con el formato hora-taller.

Por otra parte, Terigi identifica que dentro de las dificultades principales relacionadas con el currículo, en su organización temporal de los contenidos, se vincula con la posibilidad de elección personal y la presencia de los intereses de los adolescentes. Esta tensión se hace presente en los CdN, entre cómo piensan o estructuran la propuesta y las posibilidades de flexibilización donde se habilitan otras temporalidades asociadas con el interés de los NNA. Queda planteado aquí, la tensión referida a los tiempos grupales e individuales, en relación a los agrupamientos, aspectos sobre los que nos detendremos en el siguiente apartado.

## 6.6 - Espacios y agrupamientos

Hemos mencionado, en varios momentos de este análisis, la utilización del salón como escenario principal de la práctica educativa, tanto en los documentos, donde aparecen tiempos de salón marcados en cronogramas y planificaciones, como en las entrevistas; si bien esto no aparece de forma homogénea en todos los centros, surge de forma significativa el espacio de salón como organizador de las instancias, donde destacan que suceden los talleres, las instancias de conversación inicial y de cierre y, hasta momentos de tiempo libre. Asimismo, aparecen otras actividades como el arreglo del salón, su decoración, el orden del mismo, entre otras.

Como se mencionó en el marco conceptual, la relación entre el tiempo y el espacio presenta múltiples asociaciones, siendo incluso para algunas perspectivas dos caras de una misma moneda. Específicamente, en relación a los espacios educativos, es amplia la producción acerca de la constitución de los espacios escolares que indagan acerca de las materialidades que pautan formas de estar en estos espacios: la disposición de los bancos, el pizarrón, las carteleras, las puertas o ventanas, los lugares asignados a los adultos o a los NNA, entre otros aspectos sobre los que no nos detendremos en este apartado, pero es sabido que en los escenarios escolares la preponderancia del salón, está en relación con el tiempo transcurrido durante la jornada en ese espacio. Pareciera de esta forma que en los CdN esto también se presenta de esta forma. En línea con los planteos de Escolano Benites, Serra y Castro (2021) plantean:

El espacio-escuela no es simplemente un diseño formal, sino que es, en sí mismo, un programa, un discurso que, en su materialidad, infunde valores y símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos. En este sentido, "el espacio escolar ha de ser analizado como una construcción cultural que expresa y refleja, más allá de su materialidad, determinados discursos" (Escolano, 2000:184) y significaciones(...) Sin embargo, podemos discutir con este pedagogo el lugar que otorga a lo espacial: el espacio escolar habilita y condiciona prácticas, pero los actores pueden hacer otras cosas en esos espacios o no desarrollar aquello que éstos sugieren. (p.183)

En el cuestionamiento que realizan las autoras hacia el final del anterior fragmento, identificamos que, si bien los espacios educativos como el salón, cargan con un conjunto de significaciones asociadas con la constitución de los espacios escolares, prácticas y modos de estar, es posible pensar que la utilización del salón en los CdN no sea una excepción a

ello aunque también apreciamos que la utilización que se realice de ellos, presenta variaciones, que tienen en cuenta quienes los habitan y su márgenes de incidencia.

De modo que, los posicionamientos de los centros varían, entre quienes parecieran naturalizar este uso entendiendo al salón como espacio privilegiado de la práctica educativa y quienes, si bien reconocen su uso cotidiano preponderante, cuestionan dicha decisión posicionándose de forma crítica frente a ello. No corresponde a este trabajo realizar un abordaje exhaustivo acerca de los espacios, que requeriría otro tipo de estudio, pero resulta de importancia destacar estas tensiones en tanto espacios y tiempos aparecen relacionados.

Por otra parte, de forma transversal a todos los ejes temporales aparece la grupalidad como elemento interesante a tener en cuenta, para pensar su relación con el tiempo; los CdN son dispositivos de trabajo grupal aunque presentan también, como se visualiza en los proyectos, objetivos referidos al trabajo individual con NNA, expresión de esto son los denominados PAI (Proyecto de acción individualizada) que deben completar para cada NNA con los objetivos y acciones realizadas en relación al proceso educativo individual.

De acuerdo a los aspectos mencionados, en relación al tiempo y su dimensión subjetiva y relacional, en la grupalidad se establece un encuentro entre temporalidades diversas, aspectos que pareciera necesario “neutralizar” o minimizar para lograr el trabajo grupal. Una de las dimensiones importantes configura la forma en la que se establecen los agrupamientos: todos los centros trabajan por grupalidades relacionadas con franjas etarias, no es esto un a priori de la demanda de la propuesta, sino que forma parte de las decisiones particulares de cada centro en su organización.

Las grupalidades van entre 2 y 8, correspondiéndose con la cantidad de NNA atendidos: en los centros más numerosos realizan mayores divisiones, mientras que en los menos numerosos, suelen establecer dos grupalidades. Estas grupalidades sostienen y comparten gran parte de las actividades, tanto en el día, en la semana, como en el año. A partir de lo anterior, surgen algunas reflexiones en torno a las posibilidades de trabajo a través del multigrado, donde NNA de diferentes edades, se encuentran en la propuesta educativa. Esta noción proviene de la Educación Rural, es interesante pensar las dinámicas en estos espacios que podrían adoptar esta forma de organización pero que, en contraparte establecen una modalidad que se asemeja más a la de la escuela tradicional, donde los NNA son agrupados por edad, asimilando los procesos singulares a las edades, factor que podemos relacionar rápidamente con la noción cronológica del tiempo de la vida. En relación al multigrado Santos (2011) expresa:

Una primera característica de los procesos singulares que allí es necesario desarrollar, pasa por la diversificación de actividades de enseñanza, con criterios de simultaneidad y complementariedad; abandonando las prácticas únicas, apoyadas en la fantasía de aprendizajes que les corresponden, sincronizadas y uniformizadas en sus mecanismos. Una segunda característica, derivada de la diversificación de actividades, refiere a la circulación de los saberes en un grupo multigrado. Una circulación que supone abrir las formalidades de los grados escolares, para que los saberes fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades. (p.72)

En lo que se refiere a la organización de los agrupamientos por edad, resulta llamativa la uniformidad planteada en el trabajo los CdN seleccionados, en tanto esa característica no constituye una condición a priori para la formulación del trabajo educativo. En relación a lo planteado por Santos (2011) y los desarrollos realizados a lo largo de este trabajo, estas decisiones adhieren a una perspectiva del tiempo homogénea, sincronizada y monocrónica, que si bien se distancia de la dinámica escolar, en donde las fragmentaciones por edad, son aún mayores, de todas formas limita las posibilidad de encuentros entre temporalidades.

## 6.7- Una caracterización posible

La noción de *cronosistema escolar*, planteada por Terigi (2010), acompaña los abordajes realizados en la sistematización presentada acerca de la organización y gestión del tiempo en la práctica educativa de los CdN. Se relaciona con las consideraciones acerca del tiempo en un sentido más general, abordado en el inicio de este trabajo, donde el imperio de *Kronos* derrama fragmentaciones temporales cada vez más específicas, donde es necesario establecer la medida y hacer de ella el parámetro de la organización de la vida (la edad como medida de la vida) y establece la relación entre un presente que casi no existe, un futuro al que hay que correr y un pasado que se desdibuja, de esta forma la autora lo define de la siguiente manera:

Como arreglo sobre el tiempo, el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencia los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la «hora de clase» u «hora cátedra», y sus versiones más actuales, el «módulo» o el «bloque»), el año

escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza. (Terigi, 2010, p.102)

Detallamos, entonces, de acuerdo a lo desarrollamos las características principales acerca de la organización temporal; es decir, aquellos aspectos del análisis que aparecen como destacables, en términos de lo que sucede no solo en la mayor parte de los centros, sino de la relevancia que adquieren en los encuentros y desencuentros con una organización del tiempo escolarizada.

1- Año lectivo, vacaciones / Planificación anual, planificación de verano. Se presenta una planificación diferenciada, con una estructura anual dividida entre tiempo de trabajo y tiempo de descanso, donde se corresponden las propuestas de taller principalmente con el ciclo marzo-diciembre. Si bien esto se establece a través de un a priori, existe una planificación específica por parte de la política para cada momento, en los discursos de las entrevistadas esta relación y distinción se establece incluso de forma explícita.

2- Trabajo por temáticas mensuales relacionadas con agenda de derechos. Esta característica establece una organización temporal, principalmente mensual, que es compartida en casi todos los centros y que se asocia con una agenda de derechos que todos los centros buscan abordar, es una forma que se da a la planificación aunque no siempre puede ser llevada a cabo en la práctica cotidiana, según relatan las entrevistadas. Pero también, esa forma encuentra, en algunos centros, una organización de la duración basada en el contenido a abordar y los intereses de los sujetos, se prioriza así, una perspectiva temporal que busca distanciarse de la perspectiva cronológica.

3- Ingreso y egreso acoplados con el ciclo escolar. En términos generales en todos los centros tanto la llegada de los NNA a la propuesta del CdN, como su salida, se realizan junto con el proceso escolar. De todas formas se destacan situaciones particulares en las cuales se toman otras decisiones en torno a ello (principalmente al egreso) que contemplan las singularidades del tiempo de cada proceso educativo, pudiendo extender la continuidad en la propuesta.

4- Calendarios semanales con estructuras similares. La forma en la que se organiza la semana en los centros presenta una estructura similar, tanto en el día a día como en la semana, un momento inicial de encuentro, un espacio de taller o actividad, un espacio de tiempo libre o recreo, y luego nuevamente taller o actividad y una merienda o almuerzo de cierre. Cada día presenta en términos generales, esta organización que es compartida entre los centros, en este contexto se destaca la utilización del espacio salón y el trabajo en grupalidades por edad.

5- Hora clase - Hora taller. La organización del tiempo de la jornada diaria, con su fragmentación, tanto en cronogramas como en planificaciones, es similar en todos los centros, asimismo en las entrevistas se destaca una duración compartida de cada actividad o taller, entre los 45 minutos y una hora de duración, propuesta de duración que se asemeja a la “hora clase” del cronograma de educación media, esta duración se sustenta en la contratación de los talleristas, el trabajo por grupalidades y lo que entienden las entrevistadas como posibilidades de atención de los NNA.

6- Rituales de comienzo de jornada. En todos los centros se destacan instancias de inicio de jornada, que se sostienen todos los días con características muy similares, tanto en términos de la forma o lugar donde se desarrollan, como en el contenido de las mismas, por lo que adquieren carácter de ritual. Estos, según los relatos permite establecer un encuentro entre temporalidades, la co- temporalización necesaria para el desarrollo de la jornada. Se caracterizan por ser instancias de diálogo principalmente.

Estas características presentadas establecen algunos puntos, a partir de los cuales fue derivando el análisis desarrollado hasta el momento, donde se aborda el objetivo de este trabajo referido a las formas de organización y gestión del tiempo en las prácticas educativas de los CdN. Consideramos que esta caracterización da cuenta de algunos elementos de la práctica en su relación con el tiempo, pero que éste no se acaba allí, sino cómo se desarrolló en el marco conceptual las diversas figuras del tiempo nos permiten dar cuenta de las dimensiones cualitativas del mismo, aquello de lo que no entra en la cuenta de la fragmentación, de lo preestablecido, de lo ya sabido; sobre estos aspectos profundizaremos en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 7- UNA APROXIMACIÓN A LAS EXPRESIONES CUALITATIVAS DEL TIEMPO**

En este apartado del análisis, nos detendremos a pensar en el objetivo planteado para esta investigación referido a las interrupciones que se presentan en la práctica educativa; cuáles son esas interrupciones desde la perspectiva de sus actores, qué acciones despliegan frente a ellas y cómo se relaciona la práctica educativa con una temporalidad que tiene saltos, discontinuidades, diacronías e interrupciones.

Para elaborar este capítulo, a diferencia del anterior, optamos por una escritura, que cobre sentido en el intento por dar cuenta de las formas cualitativas del tiempo que no se corresponden con fragmentos cuantificables, medibles o numerables, sino que se hacen presentes justamente en el relato, en la narración a través de la presentación de escenas.

En este sentido Bárcena y Mèlich (2000), destacan el carácter narrativo de la temporalidad en tanto percepción humana acerca del tiempo:

Ya hemos considerado que estamos hechos de tiempo. La vida humana es temporalidad. Pero no se trata solo del tiempo del calendario, ni es meramente un tiempo cronológico. Nuestra vivencia del tiempo no es una vivencia del tiempo lineal, que se extiende por detrás y por delante de nosotros, aumentando el espacio que hay por detrás y disminuyendo lo que nos queda por delante o por hacer. La idea del tiempo que parece más apta para pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo que se hace humano a través del relato. (p.153)

Partimos de considerar que estos centros presentan, desde su formulación, como hemos mencionado una cierta flexibilidad o un grado mayor de libertad a la hora de presentar y elaborar sus objetivos, sus metodologías y contenidos y cada centro y cada equipo define de forma particular estos aspectos. Sin embargo, en el apartado anterior hicimos referencia a aquellas cuestiones que, justamente, ponen en cuestión esta flexibilidad en tanto se acoplan ciertas decisiones en torno a la organización del tiempo que se corresponden con una estructura similar entre los centros así como con la estructura escolar. Es decir que, frente a la posibilidad de constituir formas del quehacer educativo que podrían presentarse como heterogéneas, la tendencia suele ser a realizar algunas acciones de forma similar entre centros, que de por sí no tienen instancias de intercambio y con una estructura de la organización del tiempo educativo que se corresponde con la escolar como instancia administradora.

Estas coincidencias, entendemos que no dan cuenta de la totalidad de lo acontecido en las prácticas educativas de estos centros, sino que conviven de forma compleja y entramada con prácticas que se relacionan con la discontinuidad, el acontecimiento, la interrupción y la resolución de situaciones imprevistas. Constatación de esto, es la aparición de forma reiterada en las entrevistas de la idea de “emergente” como un conjunto de cosas que suceden, que no estaban previstas a priori que exigen márgenes de flexibilidad. Rastrear las potencialidades y dificultades que estas instancias implican aparece como sumamente necesario para dar cuenta de otros aspectos relacionados con el tiempo en la práctica educativa en los CdN, en su complejidad. En esta línea la noción de interrupciones desde la perspectiva planteada por Duschatzky (2023) servirá de guía para pensar otras temporalidades que no entran dentro de las formas cronológicas:

Una pedagogía de la interrupción suspende un código escritural proclive a los moldes. La escritura resultante narra los efectos de chocar con las intrusiones, con eso que descalabra el universo de representaciones anquilosadas. Esta otra escritura piensa algo pero es en sí misma algo: una manera de expresar la relación con las cosas que nos sacan de nuestros lugares habituales, de bucear en el pantano, de extraer los claroscuros y dar con la lucecita que guía los próximos pasos. (...) Notas sin querer, que apresan momentos disruptivos y detienen el paso parado; registros de las situaciones que nos toman por asalto y empujan el pensamiento. (p.29)

La autora propone que, a través de las interrupciones, es posible salirnos de los automatismos de los cuales está impregnada la práctica educativa, que se reflejan como hemos visto en las formas de su organización temporal o de los espacios e incluso de la constitución de los agrupamientos. Estos automatismos aparecen principalmente en la identificación inmediata, por parte de las entrevistadas, de los elementos que se corresponden con la organización escolar. Mientras que por su parte aquellas situaciones que se salen de lo preestablecido y que se ubican dentro de la emergencia de otras temporalidades a partir de la utilización de las posibilidades que trae la flexibilidad de estos espacios, aparecen como escenas contingentes, excepcionales o incluso caóticas, pero en función de lo relevado forman parte de la cotidianidad de todos los centros.

A lo largo de las entrevistas las referencias a la necesidad de cierta flexibilidad, apertura o adaptación a los emergentes es reiterada por las entrevistadas e identificada con diversas situaciones que traen consigo la necesidad de presentar una cierta disposición frente a la tarea que implique un re posicionarse frente a lo planificado. Si bien destacan que la planificación suele oficiar como faro, para manejar las incertidumbres, las dinámicas cotidianas; que van desde las contingencias climáticas hasta una balacera en el barrio, pasando por alguien que llega de visita, una propuesta de algún NNA, o alguien que se despide, exige una posición de flexibilidad. En relación a esto expresan que si bien la planificación siempre está presente y es la guía de la tarea, diversas circunstancias exigen que se realicen modificaciones y adaptarse a los cambios.

Siempre estamos todas como bastante abiertas, a eso de no improvisar específicamente no creo que sea la palabra, pero si a adaptarnos, tener como herramientas de las que agarrarnos para poder gestionar esos cambios. (E,E1)

Yo independientemente de la planificación como te decía anteriormente ta osea, uno piensa en su cabeza que esto va a durar esto, lo otro pero ta no pasa porque es el trabajo con gurises, así hay que ser flexible bueno ta y si esto no sale hoy, capaz que sale mañana, la semana que viene o hay que pensar, re adaptarlo. (E, E3)

Este club en particular tiene esa gran circulación de familias, vecinos y personas por el club junto con los chiquilines y chiquilinas así que funciona medio en esa onda caótica. (E, C2)

A partir de estos fragmentos entendemos que emergen las tensiones presentes entre la necesidad de una planificación que resulte de base para la tarea, que ordene y estructure pero también una apertura, una flexibilidad, una cierta disposición a lo que acontece, a la escucha activa de lo que deviene, donde en línea con lo planteado por Duschatzky (2023) se presentan las diversas temporalidades, territorios y afectividades. Retomamos aquí la idea de Kairós, como oportunidad que articula el azar con ciertas condiciones de posibilidad o cierto terreno necesario para su surgimiento, dicho terreno puede expresarse en disposiciones, formas de actuar frente a lo que sucede o un encuadre que resulte más poroso ante el acontecer.

Temporalidades en tanto experiencias de un tiempo “para nada”, desprovisto de finalidades, no así de consistencias y derivas; territorios como hábitats, donde lo que importa es la experiencia de una diferencia y no los usos que se le prescribe a cada espacio; afectividades como la gestación de lazos deseantes y no meramente funcionales. (p. 45)

*Kairós* nos plantea, en tanto tiempo que trae consigo la ruptura de la continuidad temporal, a través del acontecimiento y de la oportunidad, del tejido o la mezcla, que produce efectos a priori indescifrables, pero que necesita para su producción un tejido en el cual sostenerse o hacerse posible. Así, como sostiene Sferco (2015,) *Kairós* necesita de un terreno a partir del cual poder desplegarse y desde allí ser “puente de pura vida aiónica en medio de la gris reproductividad acostumbrada de Kronos” (p.244). De esta manera, es posible pensar que esta disponibilidad, disposición o apertura de la que hablan las entrevistadas frente a los imprevistos, interrupciones o emergentes podría configurar la condición de posibilidad de aquello que no entra en la cuenta.

Nos proponemos de esta forma y, en línea con lo que venimos planteando, una captura de las interrupciones a través de la formulación y presentación de escenas

educativas, estas interrupciones ponen de manifiesto las dimensiones cualitativas del tiempo y la necesidad de encontrar categorías que permitan pensarlas, pero que no devienen de lo ya sabido sino que invitan a indagar un poco más allá. Siguiendo a Duschatzky (2010) pensar a través de escenas no es solo a través de una imagen, estática que se delimita y circunscribe en un espacio-tiempo determinado, sino que implica pensar en movimientos, en tanto los escenarios educativos no se encuentran nunca concluidos sino que a través de las múltiples interacciones de los elementos que la componen se da la infinita posibilidad de la singularidad.

Esta construcción de escenas a partir de los relatos traídos en las entrevistas, deviene de una consideración emergida de la experiencia de la realización de las entrevistas; estas como se mencionó, se realizaron en los establecimientos, en medio de su dinámica cotidiana, a veces al inicio de la jornada, otras en medio de la misma, entre papeles, pelotas, pedidos, llamados, rezongos y miradas cómplices. Las entrevistas fueron pensadas desde aquellos aspectos que hacen a la organización y gestión del tiempo, y las entrevistadas se desplegaron respondiendo con mayor facilidad y fluidez, para luego pasar a estas instancias de interrupciones, donde las respuestas requirieron en la mayor parte de los casos, algunas re preguntas y momentos de silencio y reflexión.

Frente a la pregunta acerca de aquellas situaciones en las que se debía modificar lo planificado o lo pensado, en todos los casos se remitió a situaciones de conflicto, violencia o visualizadas como problemáticas en términos que podrían decirse como negativos. Al indagar un poco más en profundidad, y poner en situación de pensar en otras instancias donde se modifica lo pensado, todas las entrevistadas plantean que existen muchas situaciones donde esto se da en términos de oportunidad pero a la hora de identificar ejemplos o situaciones concretas esto implicó un movimiento en el pensamiento; en algunos casos incluso, una vez culminada la entrevista devino en algún comentario al respecto de lo que esto les permitió pensar o en la dificultad de traer a consideración estas situaciones con claridad en primer término.

De esta manera, como surge en estas ideas acerca del pensamiento por escena resultaba significativo, para poner en consideración a través de los ejemplos o situaciones presentados por algunos de las entrevistadas en torno a dos grandes ejes de las interrupciones o modificaciones de las dinámicas cotidianas: la interrupción como problema o conflicto y la interrupción como oportunidad. A través de éstas buscamos pensar las formas en que los actores se posicionan frente a ellas, las posibilidades que presentan en términos de aparición de otras temporalidades y los lugares otorgados a la práctica educativa.

Para construir esta forma narrativa, tomaremos algunos fragmentos presentados por las entrevistadas que nos permitan pensar en las diferentes dimensiones del tiempo cualitativo, se transforman en escena en la construcción del relato que realizan las entrevistadas. Más allá de ser respuestas ante una pregunta, se presentan en sí mismas desligadas de la pregunta, un valor, no solo anecdótico sino que da cuenta de la espesura de un hacer y de un acontecer que establece una temporalidad que rompe la linealidad, la continuidad y la cuantificación, pero también lo hacen en la interrelación de aquello que interpretamos y significamos desde nuestra propia experiencia.

## 7.1- La interrupción como conflicto o problema

Las primeras expresiones de las entrevistadas ante la pregunta por las interrupciones o situaciones que modifican lo planificado o la dinámica cotidiana de la propuesta educativa tienen que ver con situaciones entendidas como conflicto o problema en términos negativos, en tanto principalmente situaciones de violencia: aparecen situaciones en relación a los NNA o situaciones que parecieran aparentemente externas, pero que ingresan de diversas formas a la dinámica cotidiana.

En línea con lo expuesto en el marco conceptual acerca del *Kairós*, como temporalidad que establece una distinción con el tiempo pre establecido del *Kronos*, es posible pensar que estas escenas se ubican en el terreno de un tiempo que se asemeja a la figura de *Kairós*, que como expresa Campillo (1991) establece un entramado entre un afuera y un adentro.

El kairós no pertenece ni al reino exterior de la naturaleza ni al reino interior del alma, sino que se sitúa en la frontera entre ambos y la desbarata, la borra, la hace desaparecer, confundiendo en un solo entramado las circunstancias externas y las disposiciones internas, lo físico y lo psíquico, el afuera y el adentro. (Campillo, 1991, pp. 18- 19)

Siguiendo estas ideas y a sabiendas de la dificultad de capturar esta forma del tiempo que gracias a sus pies alados como lo representa en la figura se nos suele escapar, intentaremos utilizar sus claves para pensar y mirar algunas cosas que acontecen, y como se menciona desdibujan y tensionan los márgenes dicotómicos de pensamiento de lo que nos rodea.

Con las pautas expuestas, presentamos el relato de las entrevistadas, que en el diálogo con los elementos teóricos presentados, en el marco conceptual se configuran en

escenas que permitan pensar algo de las temporalidades que parecen no entrar en la medida o la cuantificación.

Tiene que ver con una salida a la plaza en la que hubo un tiroteo, en la que los chiquilines se tuvieron que resguardar, tirar al piso, los educadores intentaron resolver la manera de volver al club de manera segura y que después eso generó un espacio de conversación en el club porque todo eso abrumaba mucho y esa situación creo que después, por mucho tiempo las salidas recreativas a las plazas del barrio se suspendan, incluso el horario de atención se acorte, ese conflicto puntual y muchos otros de los que se tomó conocimiento pero que no fueron, generaron sí un impacto directo en la dinámica del club. El tiempo de atención de la tarde cambió porque no se podía estar en el barrio hasta las cinco de la tarde, entonces tenemos que irnos nosotros a las cuatro y media, entonces los chiquilines tenían que venir hasta las cuatro, eso generó. Hubo otro episodio en el que entró una bala perdida al club por una ventana, ese día no se brindó atención. (E, C2)

No forma parte de los objetivos o posibilidades de este trabajo realizar un abordaje acerca de la complejidad que representa estas situaciones en términos de las dinámicas sociales que traen aparejadas las profundas condiciones de desigualdad. La convivencia, seguridad o tránsito por el barrio, requeriría un abordaje mucho más profundo de dimensiones que no se abordan aquí, pero cabe mencionar que estos hechos forman parte de situaciones, que en términos de lo planteado por las entrevistadas irrumpen en la cotidianeidad presentando la imposibilidad de continuar de forma preestablecida. Se hace necesario modificar tanto horarios, recorridos o duraciones y la experiencia del tiempo se ve trastocada.

Asimismo, como se planteó anteriormente a través de Merklen y Filardo (2019) configuran aspectos que se han profundizado y que forman parte de las situaciones que atraviesan tanto quienes viven en el barrio como quienes trabajan allí. De esta forma intentaremos aproximarnos a pensar en estas escenas en términos de la pregunta acerca de qué es lo que la práctica educativa tiene para hacer y cómo se articula con la temporalidad que establece.

Nuestra experiencia nos dice que esa sed es insaciable porque no se trata de saber sobre la violencia, sino de recuperar una y otra vez la pregunta sobre qué podemos hacer cuando la violencia está en juego. También su inversa, es decir, qué no podemos hacer cuando la violencia está en juego. En numerosas ocasiones

encontramos la tendencia de intervenir apagando el fuego con nafta. (Minicelli, 2013, p.66)

Las preguntas planteadas por la autora, en línea con la situación presentada, nos colocan en la posición de pensar el lugar de la práctica educativa frente a la violencia como concepto que suele articularse frente a estos escenarios y, la relación con el tiempo que las situaciones tan radicalmente impactantes establecen.

La cronología o el tiempo cuantificable parecieran no ser de utilidad para pensar en estas situaciones. Estar más o menos tiempo, no estar más allá de tal o cual hora, configuran decisiones de alguna forma que piensan en el resguardo de la seguridad, pero no operan directamente sobre la práctica educativa, al menos en términos de filiación en un tiempo compartido. Si retomamos la idea de tiempo como fecundidad, y la noción de tiempo mesiánico planteada por Levinas desarrollada en el marco conceptual, es posible preguntarnos en este punto, cómo estas situaciones colocan a quienes trabajan allí, a los NNA y sus familias, ante la inminente posibilidad de que ya no haya tiempo, la finitud, la fragilidad de la vida se hacen presentes, pero también como lo plantea el autor, nos colocan ante la conciencia del tiempo.

En esta línea la noción de *instante decisivo* desarrollada en el marco conceptual, se articula en esta escena en tanto tiempo que nos coloca ante la existencia del mismo, en relación a esta noción de Welte, Garrido-Maturano (2010) expresa: “el curso de lo cotidiano es interrumpido por un evento no previsto que de pronto nos sobreviene.” (p.86) en la escena presentada las situaciones como una balacera en el barrio, y de esta forma continúa diciendo “Cuando lo hace, el suceso no sólo quiebra la continuidad de las horas, sino que reconfigura por entero el modo en que nos proyectamos al futuro” (p.86), es decir que la lógica de la cronología pierde su potencia ordenadora, clasificadora, cuantificadora para dar paso a otras dimensiones de la temporalidad.

Frente a planificaciones, objetivos, metas y contenidos, la realidad y lo que acontece exige una posición que resulta interpelante, cómo continuar una jornada luego de un hecho así, cómo llegar al barrio a trabajar todos los días, cómo retirarse sabiendo que los sujetos con los que trabajamos quedarán allí, cómo transitar y circular por el barrio siguiendo los cometidos planteados cuando las calles, las plazas, las paradas de ómnibus, ya no son lugares seguros, cómo construir tiempos para que la infancia sea infancia en estos espacios y en esas circunstancias.

La entrevistada menciona, antes de comenzar a relatar la escena, que la recuerda muy bien porque ella no estaba en el CdN ese día; el impacto que generan estas situaciones atraviesa no solo a quienes las viven o experimentan, sino que impregna todos

los espacios y atraviesa en múltiples dimensiones. Debiendo buscar estrategias para posicionarse frente a lo que acontece, de esta forma como plantea Minicelli (2013), es necesario más allá de la crueldad de las escenas, establecer estas interrogantes para pensar más allá de las dimensiones cronológicas del tiempo bajo las cuales se toman algunas determinaciones como se mencionó, para pensar en estas dimensiones cualitativas.

Una salida posible de esa encerrona la ubico en la posibilidad de recuperar la lectura y la interrogación de las escenas que dicen por actos, aquello que escapa a las palabras. Para eso, tenemos que leer los significantes que la escena nos ofrece, en muchas ocasiones próximas a jeroglíficos a descifrar. (Minicelli, 2013, p.66)

Las entrevistadas refieren que las acciones que se despliegan frente a estas situaciones, tiene que ver, principalmente, con la instauración de espacios de conversación, que permitan a los NNA la puesta en circulación de las palabras y que, por tanto, habilite aquello de lo infantil como tránsito desde el no lenguaje hacia el lenguaje; este diálogo en términos de lo planteado por Skliar y Brailovsky (2021) no busca tanto presentar respuestas o soluciones sino, sostener lo que denominan como “gesto de la conversación”, que habilita algunas preguntas que resultan interesantes “qué se hace con lo escuchado para darle sostén, continuidad, duración, espesura, cuáles preguntas valen la pena que sigan siendo preguntas, y qué se transforma en la actividad común a partir de escuchar a niñas y niños” (p.17).

Ha pasado por ejemplo hechos, los hechos de violencia han hecho cambios. Una vuelta una de las balaceras, en una de las calles que los chiquilines lo traían y claro querían hablarlo acá en la mañana porque había mucha angustia y es como lo que más cambios te trae porque en realidad ellos lo pasaron en la tarde, entonces te cuentan el cuerpo a tierra, la angustia en la tarde, las madres que bueno o que faltan a trabajar o que las van a buscar y ellos tienen que quedar solos. Eso es una de las cosas que más trae cambios en la cotidiana, ahora hay una familia que falleció una abuela entonces hay uno de los nenes, tres de los nenes que están transitando un duelo entonces hay uno de los nenes que está como muy angustiado, muy molesto, muy enojado entonces los otros lo saben y bueno eso ha dado lugar a charlas, a esos espacios que son diferentes y que tiene lugar ellos saben que generan como esos cambios todo el tiempo, que se traen y que están. (E, E2)

La palabra, el diálogo es el camino que se adopta en estos centros frente a los hechos que interrumpen la cotidianidad y trastocan la vivencia habitual del tiempo, como respuesta ante el rostro del otro, como responsabilidad ética ante el sufrimiento del otro. Ante estas situaciones, las entrevistadas plantean la necesidad de dar espacio para el diálogo, para la palabra, para la narración de lo acontecido, para la contención de los efectos que generan estos hechos, se relaciona de esta forma con las perspectivas relacionales del tiempo donde se hace necesario pensarlo en tanto encuentro con el otro.

Cabe destacar que si bien situaciones de estas características fueron planteadas en varias de las entrevistas, el énfasis en cada centro resultó diferente con centros que quizás se encuentran más expuestos ya sea por su ubicaciones, sus condiciones edilicias o por las formas de trabajo y otros donde si bien estas situaciones están presentes no tuvieron el mismo nivel de detalle en la descripción de la situación.

En suma rescatamos a través de estas escenas, un quehacer educativo que busca sostenerse frente a aquello que irrumpe a través de la palabra, de la conversación, un sostenerse que no implica ni la captura absoluta por aquello que sucede ni el borramiento que impediría a los NNA encontrar espacios donde el lenguaje esté disponible para la narración de la vida.

## 7.2 - Mariposas en otoño: la oportunidad en su frágil aleteo

Como venimos mencionando aparecen dos ejes centrales en la forma de identificar las interrupciones, por un lado, las que se vinculan con situaciones en las que aparece el conflicto y la violencia y otras, pensadas en términos de oportunidad. Desde allí, emerge la siguiente escena que analizaremos:

Si diste un recorrido, en el salón grande hay unas mariposas colgadas que ta, uno dice mariposas y piensa en la primavera pero ta nada que ver, no importa, las mariposas están siempre, surgió de una chiquilina que tiene 11 años de mi grupo, que entramos al salón y estaba, no sé de dónde había sacado un papel y estaba haciendo ella la mariposa tipo origami, y ta independientemente de que yo tenía ideas para el día y cosas para hacer esto lo otro, me agarré de eso porque aparte ella le encanta, la pones en el centro y a explicar lo que sea, ella no tiene ningún problema y le dije si quería enseñarle a los compañeros a hacer la mariposa y dijo que si y a los compañeros les re encanto y se engancharon y ahí están las mariposas hace un mes. (E, E4)

Para que emerja la oportunidad y la posibilidad de un tiempo que quiebre con la lógica preestablecida del *Kronos*; que establece horarios, fija momentos, propone duraciones, es necesario estar atentos a las señales cotidianas que posibilitan la interrupción. Como se ha mencionado a lo largo de este trabajo, el paréntesis al tiempo lineal no se establece de forma netamente azarosa, aunque tiene en su interior un componente de ésta, sino que requiere y exige de un suelo que se prepare para ello.

Esta escena de la entrevista se destaca, no por su carácter transformador o de gran despliegue, sino por la aparente simpleza que trae consigo dar lugar a una idea, en este caso de una niña, aunque pareciera no acoplarse con las planificaciones o previsiones para la jornada. De acuerdo con Minicelli (2013) podríamos identificarla como una de las *ceremonias mínimas*, en tanto “creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes” (p.55).

La persona entrevistada menciona “me agarré de eso”, la expresión da cuenta de una disponibilidad a romper con ciertas estructuras preestablecidas, para tomar aquello que aparece, y detenerse ante aquellos aspectos que parecieran a priori poco relevantes. Aparece, también en la escena otra de las formas de la temporalidad que se trastoca, mencionada por la entrevistada, en tanto expresa que la lógica de lo preestablecido, plantearía una actividad de este tipo en primavera, estación bajo la cual se encuentran asociadas las mariposas. Sin embargo, tomar la oportunidad, dar lugar a ella exige entender que cuando emerge configura el punto justo, en términos de *Kairós*, que lejos está de ser relacionado con un tiempo cronológico que plantearía otro escenario.

El momento justo se configura de la mezcla o tejido entre múltiples aspectos que muchas veces desconocemos o no controlamos: el papel que encuentra la niña, su idea, la disposición de sus compañeros, entre otros aspectos. En suma, en esta escena, se manifiesta un aspecto que abordaremos en mayor profundidad en el siguiente apartado, relacionado con la planificación y con las decisiones que se toman en torno a priorizar lo planificado o dar lugar a lo que emerge. Esta discusión trae consigo una tensión que nos interesa dejar expresada, acerca de cuál es el lugar del agente de la educación en esta situación, es decir, para establecer una atención a otras temporalidades alcanza con la disponibilidad ante lo que surge, cuál es la propuesta o apuesta del educador, cómo posibilitar una experiencia del tiempo como duración a través de la apertura de estas escenas. Sobre estos aspectos retomaremos en las siguientes escenas.

### 7.3 - “No priorizar lo planificado, por priorizar lo planificado”

La relación entre la planificación y una dinámica cotidiana que presenta saltos, interrupciones, discontinuidades o emergentes, como suelen mencionar las entrevistadas,

aparece de forma reiterada en las entrevistas, como un aspecto sobre el que se hace necesario dialogar, reflexionar, discutir y construir criterios. Estas observaciones llevan a las entrevistadas a una reflexión individual y, a veces, colectiva.

Capaz que nos pasa si una cosa más, bueno en esto de valorar de una manera o de otra los problemas que las oportunidades capáz, ahora me pongo a pensar pero porque te iba a decir cosas más chiquitas, más cotidianas, pero que se acerquen tres o cuatro egresados, que pasaban saluden y terminen en el taller de huerta con los chiquilines ayudando, contando cómo era el club antes cuando venían ellos, o propuestas que nos llegan, nosotros tenemos mucha coordinación con el MEC con otros dispositivos del barrio entonces suele, un “che mañana hay esta actividad”, en esas cosas que a veces la invitaciones te llegan a último momento. Bueno intentar priorizar la circulación por el barrio, intentar priorizar la coordinación con otros agentes de la comunidad y participar de las propuestas. Entonces sí de un día para el otro, tal centro me dice que ellos tienen una feria de no se que, bueno se le intenta dar prioridad y no priorizar lo planificado simplemente por priorizar lo planificado y la agenda, sino hay como un orden de prioridades que se tienen en cuenta. (E, C2)

Nos interesa en esta escena poner en diálogo, varios aspectos. En primer lugar la entrevistada destaca que frente a la pregunta por las interrupciones o modificaciones de la cotidianeidad, suele emerger como respuesta de forma inmediata aquellas que están identificadas con problemas como se mencionó anteriormente, pero ante la repregunta, identifica que le resulta más difícil poder visualizar y narrar aquellas cuestiones que son más cotidianas e incluso mas “chiquitas”. La posibilidad de detenernos, de dar lugar, pero sobre todo dar tiempo a aquello que emerge, exige una mirada hacia estas cuestiones cotidianas, y esta dificultad radica, quizás, en la fugacidad planteada en la figura de *Kairós*, quien establece el corte con el tiempo pero nos resulta complejo tomarlo, porque siempre se nos escapa, de allí la complejidad para identificar estas situaciones y poder narrarlas. Este aspecto se destaca en gran parte de las entrevistadas, donde como se mencionó se hizo necesaria la re pregunta y momentos de reflexión que les permitieron pensar acerca de estas escenas.

En segundo lugar, reflexionamos en esta escena sobre la relación entre generaciones que implica toda práctica educativa; como mencionamos anteriormente, en línea con la definición arendtiana la educación implica una relación temporal, en tanto nos inscribe en un tiempo compartido, a través de la renovación de las generaciones. En la escena presentada la entrevistada destaca, como una interrupción de la temporalidad pre

establecida, la llegada de egresados al centro, pero esta llegada trae consigo una narración que inscribe a los sujetos en un tiempo compartido. Si bien unos y otros quizás no compartieron el tiempo cronológico en el CdN, forman parte de ese tiempo diacrónico, en el que se inscriben a través de la práctica educativa y de la experiencia temporal que significa haber compartido un mismo centro.

Por último, observamos en la escena el conflicto con la planificación, las situaciones que relata no forman parte de la planificación porque acontecen en una temporalidad imprevisible, sorpresiva, pero exigen la toma de una decisión frente a lo planificado, es allí donde la entrevistada destaca esto de “no priorizar lo planificado simplemente por priorizar lo planificado”; se evidencia aquí la idea de los automatismos presentes en las prácticas educativas, desde donde la planificación configuraría, no un punto de orientación, sino un corset que establece los márgenes de lo posible, parafraseando a Duschatzky (2021) cegando las fuerzas de lo ínfimo. Estos posicionamientos no se presentan de forma completamente homogénea entre los centros, desde aquellos que parecieran dar mayor lugar a lo que emerge con un lugar de planificación de mayor flexibilidad e incluso una relación de tensión con la misma (a los que estamos haciendo referencia aquí) y aquellos que la estructura de la planificación con mayores niveles de especificación, fragmentación y delimitación pareciera dejar menos espacios a dichas tensiones.

Retomando las tensiones con la planificación, la siguiente escena presenta algunos elementos que resultan de interés, en tanto implica una modificación de la planificación pero que no implica el abandono de la misma sino, permitirle cierta porosidad para la incorporación de la novedad, de lo que acontece.

Teníamos planificado que estábamos trabajando del barrio pero un chiquilín trajo como una idea, o sea planteó otra actividad en el momento como siendo parte ósea del mismo tema, planteo como algo para hacer y bueno y ahí cambiamos todo, pero me parece que estaba bueno.(...) Estábamos tipo dibujar como la casa, las direcciones y eso y él quería hacerlas tipo en madera viste, entonces, nos miramos y dijimos bueno ta, capaz que podemos traer los bloques porque tipo crear el barrio adentro, entonces como eso si después también lo que nos pasa, pero eso es como lo sabemos más de antemano, es tipo tener tipo planificado algo para esa fecha y que nos surja una salida y ahí sí, cambiamos todo, no importa. (E, E4)

La planificación y los imprevistos, o situaciones que acontecen parecen estar por momentos en tensión en algunos de los centros, como puntos distantes de una línea desde donde balancearse hacia uno u otro pareciera dejar por fuera el otro. En cambio se articulan

algunas situaciones donde este vaivén pareciera encontrar algunos puntos de equilibrio entre lo planificado y lo que emerge, donde tenga lugar una forma del tiempo que no se esencializa frente a lo preestablecido

#### 7.4 - Encontrarse en el juego: la posibilidad del tiempo liberado

El juego aparece en los abordajes teóricos que venimos realizando, en su articulación con los rituales, con el tiempo y con las posibilidades de visualizar las dimensiones cualitativas del tiempo, en su relación con la infancia desligada de la cronología, como una forma de la interrupción frente a lo preestablecido.

En el planteo realizado por Minicelli (2013) acerca de las *ceremonias mínimas*, como ese conjunto de gestos que abren el tiempo, la autora identifica en el juego y en los espacios donde ello se presenta como posibilidad instancias en las que el aprendizaje pareciera cobrar mayor relevancia para los sujetos. De esta forma expresa: “La posibilidad de tener la posibilidad: esta es la condición del juego, que haya Otro que ofrezca la posibilidad de tener la posibilidad de jugar” (p.67).

Esta idea, en línea con el desarrollo de la noción de *Schole*, de la escuela y la educación como posibilidad de tiempo libre y liberado de la productividad, relacionan al juego y la práctica educativa con la posibilidad de un tiempo aparentemente desprovisto de la carga sobre la que se deposita una visión de la infancia hacia el futuro. Como ejemplo presentamos las siguientes escenas, planteados por las entrevistadas:

La otra vez que llovió torrencialmente eso para mi es como un emergente, teníamos planificado salir, el hacer como una propuesta de que es para vos el club de niños y llovió torrencialmente y llegaron 7 ahí no nos parece pertinente porque queríamos trabajar más con la grupalidad.(...) Hicimos pop y vimos una película y ellos sugieren cuál era la película y otra vez que pasó también de lluvia porque nos pasó hace un par de semanas que llovió varios días eran 5 y también recibimos a los gurises y hicimos como un espacio de juego y de charla con algunos, que a veces no tenemos tiempo para eso. (E, C5)

El tener una charla mano a mano con alguno de los gurises, estaba pensando tenemos un grupo de 5 a 7 que dos por tres está la demanda -ah juega conmigo, juega conmigo- y empiezan a contar. Bueno de poder tener un juego más mano a mano con ellos y que te cuenten algunas visiones de lo que está pasando en su casa. (E, C5)

Agamben (2003) propone que el rito y el juego establecen relaciones opuestas con el tiempo, mientras que el rito fija el calendario y lo estructura, el juego justamente viene a romper con esa lógica, e identifica al tiempo de juego con el acontecimiento.

De estas escenas emergen dos capas de la interrupción: por un lado algo que interrumpe la cotidianeidad, como puede ser la lluvia o que falten muchos niños, y por otro, el juego como temporalidad de interrupción en sí misma. Asimismo se plantea también en las dos escenas una tensión en relación con los agrupamientos y las cantidades de NNA, la entrevistada destaca que fue posible tener ese tiempo dado que eran menos. Esto en relación con lo planteado anteriormente acerca de la forma que adoptan los espacios educativos frente a la masividad o el trabajo por grupalidades más grandes pareciera establecer maneras de estar que dejan por fuera la posibilidad de detenerse, de ofrecer un tiempo que dure y que por tanto el juego pueda configurarse en los términos planteados.

## 7.5 - Algunas claves para pensar las dimensiones cualitativas del tiempo

A lo largo de este capítulo, planteamos algunos puntos que entendemos nos permiten pensar en las dimensiones cualitativas del tiempo en las prácticas educativas de los CdN. A través de las escenas se presentan interrupciones al acontecer cotidiano y algunas claves de la dimensión kairológica del tiempo, que lejos de ser contemplada en su totalidad o en su espesura, ponen sobre la mesa algo de lo que acontece y que se escapa o se escabulle a la lógica de *Kronos*. Interrumpir desde la definición que plantea la Real Academia Española implica cortar la continuidad de algo en el tiempo y se asocia con palabras como detener, parar o suspender, de esta forma presentamos algunos de los puntos centrales.

Destacamos, en primer lugar, la dificultad explícita e implícita de las entrevistadas por poner en palabras estas situaciones, que resultan cotidianas pero que se hace difícil capturarlas, o quizás encontrar las palabras que las nombren. ¿Cómo dar lugar a aquello que pareciera invitarnos a detenernos o a suspender las formas preestablecidas en las que accionamos ante la inminencia de las interrupciones?.

En segundo lugar, la relevancia dada a la narración ante situaciones que se presentan como interrupciones en términos de conflicto o problema, presenta una clave para expandir la suspensión y articular una continuidad que ya no se presente como la extensión de lo mismo.

En tercer lugar, el lugar dado a la oportunidad que presentan las interrupciones asociado con aquello que los niños y niñas traen, la apertura ante sus ideas y propuestas, ante su llamado y la disponibilidad ante eso, aparece como una clave interesante para pensar la práctica educativa en la tensión entre la planificación y lo que emerge.

Para finalizar resulta interesante destacar en este punto que las escenas presentadas, ofrecen situaciones en las que los agentes educativos responden ante una interrupción, pero no surgieron en las entrevistas situaciones en las que estas interrupciones son producidas por ellos, este punto resulta interesante en términos de una cierta “sensibilidad pedagógica” para tomar lo que emerge, pero una dificultad para producir esos espacios de quiebre de la continuidad temporal, de pausa o de detención.

## **CAPÍTULO 8 - LA INFANCIA Y SU RELACIÓN CON EL TIEMPO: ENTRE PRESENTE Y FUTURO**

Este capítulo final del análisis, presenta un abordaje en torno al objetivo específico acerca de los discursos sobre la noción de infancia y su relación con el tiempo, para quienes trabajan en estos centros. En diálogo con el desarrollo teórico presentado, desde el cual se busca plantear una idea de la infancia, ya no solo como etapa cronológica sino también, desde su presente y la relación con la temporalidad que se establece, en el marco de la práctica educativa.

Siguiendo la línea de trabajo propuesta, exploramos en los discursos de quienes trabajan en estos centros acerca de la infancia y su visión sobre las vivencias de los NNA, que deja latente su mirada y su voz, aspectos, que no fueron abordados en este trabajo, pero sobre los cuales se reconoce la imperiosa necesidad de abordar en futuros estudios.

Partimos de las figuras del tiempo presentadas y retomamos la idea planteada por Heraclito en lo que tiene que ver con *Aión*, representado por un anciano pero que puede ser a la vez un niño: el anciano, desde su experiencia del mundo, comparte y transmite, y el niño a través del encuentro por primera vez con aquello que acontece.

Estas consideraciones nos conducen, nuevamente, a la idea de *natalidad* planteada por Arendt, en tanto la educación se inscribe, justamente, en el vaivén entre la posibilidad de la transición de aquello del mundo que es necesario entregar a los recién llegados para no librarlos a sus propias herramientas así como, la apertura para que surja algo nuevo y se establezca la posibilidad eterna de volver a comenzar. De esta manera, es posible pensar en la figura de *Aión* en términos educativos, en el movimiento de la infancia como relación particular con el tiempo, y por tanto con el mundo; a continuación profundizamos estos aspectos.

### **8.1- ¿Qué es la infancia?**

Una de las últimas preguntas que realizamos en las entrevistas, era esta pregunta en apariencia sencilla: ¿qué es la infancia?, en principio podría parecer que todos

rápidamente podríamos dar una respuesta. Las entrevistadas se mostraron en principio sorprendidos y desafiados ante esta pregunta, muchos de ellos repetían la pregunta, como buscando en la mente alguna respuesta, otros se rieron y comentaron acerca de lo difícil de la respuesta a esta pregunta. Los discursos de las entrevistadas oscilaron entre, las consideraciones que podríamos identificar como más personales o subjetivas, es decir qué es para ella o él, la infancia, mientras que por otro lado también aparecen discursos donde prima el enfoque profesional o del rol de trabajo en el dispositivo, es decir que es la infancia desde el CdN o desde la mirada de un educador o de un coordinador.

En términos generales, coinciden en identificarla como una etapa de la vida, pero esta definición solo en dos de las entrevistas es asociada con una franja etaria determinada: por el contrario, en la mayor parte de las entrevistas, las asociaciones con un tiempo cronológico determinado, no se hacen presentes en los términos comúnmente asociados en relación a las edades en las definiciones que desarrollan.

A los efectos del análisis, nos interesa plantear dos líneas en las respuestas: por un lado, fragmentos de las definiciones que, de alguna manera, ubican a la infancia como tiempo proyectado hacia el futuro y, por el otro, aquellas consideraciones sobre la infancia como tiempo presente. Ambos aspectos aparecen entrelazados en los discursos de las entrevistadas. Es decir que aquello de lo planteado por Minicelli acerca de la disputa sobre los significados asociados al término infancia, pareciera hacerse presente en las perspectivas de quienes trabajan en estos centros, donde se articulan visiones a priori contrapuestas, pero que conviven en esa disputa. Asimismo como plantea la autora, estos discursos se articulan también en el marco de las biografías singulares, acerca de las propias infancias, de las vivencias personales o de los discursos teóricos que en ellos se entrelazan.

En relación a la líneas de concebir a la infancia en tanto etapa de la vida de preparación para el futuro, las entrevistadas manifiestan: “La infancia es el tiempo de absorción de los valores esenciales de la vida de uno” (E, C1); “Y para mi es es una etapa de la vida que es, que es fundamental para desarrollar las habilidades que después nos van a hacer el cimiento de todo nuestro desarrollo.” (E, E2); “la infancia es como la etapa de la vida de mayor potencial, de mayores oportunidades y de mayor posibilidades de impactar en el desarrollo de una persona y este impacto puede ser positivo o negativo” (E, C2); “es lo primordial y la base de todo, sin una buena infancia no hay buena adolescencia, no hay buena adultez, no hay buena vejez no hay, no te digo nada pero es el cimiento de todo” (E, E3)

En estas expresiones de las entrevistadas, se visualiza los conceptos desarrollados en el apartado referido a las perspectivas acerca de la infancia hacia adelante; son miradas

que identifican aquellas cuestiones que es necesario trabajar con los NNA, pero que no revisten un fin inmediato en el presente sino que, se relacionan con las posibilidades a futuro, y utilizan, como parámetro de referencia, la vida adulta. De este modo, aparece una relación temporal de la infancia marcada por el futuro, como posibilidad, promesa, potencialidad, desarrollo o evolución y se convierte en un presente que se enlaza a través de la preparación, la adquisición de herramientas, que serán de utilidad y serán desplegadas en ese futuro promisorio.

Se visualiza de esta forma aquello de lo planteado por Pavez Soto (2012) sobre la idea de la infancia como “sujeto esponja”, sobre el que es necesario verter los conocimientos, habilidades y valores para producir de esta manera un sujeto adulto. Como consecuencia de lo anterior, el lugar que adopta la educación está relacionado con la productividad, con la generación de acciones en pos de la formación de un sujeto productivo, que aprovecha su tiempo, no para su vivencia presente o la experiencia singular que configuraría sino, para su desarrollo posterior, como es expresado en los fragmentos mencionados anteriormente.

En esta línea, aquello de lo planteado por Kohan (2007) acerca de la infancia como el advenimiento de la novedad y de la alteridad, la posibilidad de que lo nuevo emerja, se encuentra subyugada al establecimiento de parámetros claros, delimitados y específicos sobre lo que debe hacerse con el tiempo de la infancia, donde nos preguntamos cuál es el lugar conferido para la novedad, para que aquello que no ha sido pueda surgir.

Estas expresiones, presentes en los discursos, se articulan de forma compleja con la siguiente perspectiva que abordaremos, esto no implica que las posiciones aparezcan como dicotómicas o fragmentadas, sino que componen de esta forma entramados de sentidos en diversas direcciones.

Entendemos que, por otra parte, algunas de las expresiones que buscan pensar la infancia en términos de presente, aunque se entrelazan con los discursos anteriormente mencionados, se expresan de la siguiente manera:

Para mi la infancia, es el tiempo de aprender el mundo, donde tendría que primar el cuidado del mundo adulto, para darle a un otro que tiene que conocer el mundo las garantías, de que lo puede conocer de forma segura y un tiempo de disfrute donde aprehender el mundo con H y sin H, desde la alegría, desde el gozo, desde sentirle el olor, sentirle el sabor y que no tuviera limitantes. (E, C4)

Mira a mi lo que me pasa con la infancia es como es la vida, es la energía, entendes, yo creo que después de adulto necesitamos seguir siendo aquel infante por

momentos, pero mirar la vida como un niño es todo un desafío ellos son muy sabios, tienen un nivel de sabiduría que no lo tenemos los grandes, esto de vivir el aquí y ahora es algo que, la humanidad debería de poder decir estoy acá, ahora. (E, E5)

Primero me parece que no hay una única infancia, que son las infancias y que estamos intentando algunas se reconozcan como personas que están viviendo cosas, en un momento vital ¿no?, después del nacimiento dejaste de ser bebe, pasaste a ser persona niño y que es un momento para disfrutar desde el juego y necesario que eso te va a formar como persona también que por eso tenemos que seguir trabajando en eso. (E, C5)

En estos fragmentos, la visión privilegia, el tiempo presente prima en las consideraciones que realizan las entrevistadas, como momento de la vida para el disfrute, para el juego, como momento de la vida para conocer el mundo que les rodea.

A través de la educación, reciben aquello del mundo compartido; donde el rol de los adultos es generar las condiciones de posibilidad, estas expresiones relacionan a la infancia con el tiempo en términos de presente, en tanto no está supeditado a un desarrollo futuro, esperable y preestablecido, sino que cobra sentido en sí mismo.

Al final de la primera cita (E, C4) tomamos la expresión “que no tuviera limitantes” y la articulamos con las nociones desarrolladas en el marco conceptual acerca de la infancia como enigma plantada por Larrosa (2017) o las ideas de Kohan (2007) en tanto aquello de lo inesperado, como devenir en su posibilidad de iniciar y en posesión en sí todas las posibilidades.

En la segunda cita (E, E5), aborda una mirada en relación a la infancia despojada de su visión cronológica; se la vincula, particularmente, con la temporalidad, que puede ser vivida en diversos momentos cronológicos. Esta relación con el tiempo en función de lo planteado por la entrevistada, emerge la vivencia del presente, del aquí y ahora, en términos de *Aión*, y se asume una posición que disputa el sentido de una temporalidad lineal hacia adelante.

El disfrute, el juego, el goce, se relacionan con el ocio, con el tiempo libre como hemos mencionado anteriormente. Dentro de estas expresiones identificamos una perspectiva de la infancia en el marco de la práctica educativa, que pone en valor aquellos aspectos que, a los ojos de la productividad, parecieran no tener relevancia o trascendencia, frente a la aparente necesidad de dotar de herramientas a los sujetos para una vida futura, que es la vida adulta.

Por tanto, la infancia no sería solo una instancia de pasaje, de ofrecer tiempos para perder el tiempo, para detenerse, para disputar el carácter acelerado del tiempo, y permitir como expresa la entrevistada “sentirle el sabor, sentirle el olor” a un tiempo liberado: ideas éstas relacionadas con los desafíos planteados desde las perspectivas contemporáneas acerca de la disputa en torno a la idea de tiempo como bien escaso, y por tanto la necesidad de correr tras su aprovechamiento y su productividad.

De esta manera, pareciera ser posible a través de estas perspectivas, identificar aquello de la infancia que se relaciona con la posibilidad de detenerse, de alojarse en el presente, para lo que hace falta contar con espacios que, como se repite en algunas de las entrevistas, cuiden y den seguridad, para que la infancia pueda “perder el tiempo”.

En suma, los discursos en torno a la infancia, reflejan lo planteado acerca de las disputas de sentidos que se encuentran presentes. Estos, oscilan entre miradas que relacionan a la infancia desde su dimensión cronológica, como etapa de la vida de preparación y miradas que reconocen en la infancia una relación con el tiempo de intensidad, novedad y descubrimientos. Se destaca en las expresiones, la responsabilidad de la educación tanto de prepararlos para el futuro, como de generar las condiciones para que esa infancia en tiempo presente pueda desplegarse.

## 8.2 - La vivencia de la infancia en relación con el tiempo en el CdN: la duración

Como se ha mencionado con antelación, no forma parte de los objetivos ni posibilidades de este trabajo realizar un abordaje que tenga en cuenta la perspectiva de los NNA acerca de su vivencia en los CdN. Nos resulta sumamente interesante que este aspecto sea indagado, no solamente por lo que expresamos en este trabajo acerca de la escasa indagación sobre este, sino por la incipiente consideración de la voz de NNA en investigaciones, estudios y abordajes; en consonancia con la mirada que hemos planteado acerca de la infancia, que implica tenerla en cuenta en sus características presentes y no como mera etapa de transición, o como sujetos en proceso de ser. La voz de NNA configuraría un aporte sumamente significativo para pensar las prácticas educativas que se desarrollan en estos espacios.

Dicho esto, y si tenemos en cuenta que lo que compete a este trabajo, tiene que ver con los discursos que articulan coordinadores y educadores dentro de estos espacios, y el resto de los integrantes de los equipos a través de las entrevistas y de los documentos recabados, en este apartado presentaremos algunas de las ideas acerca de la percepción de los adultos sobre la vivencia de NNA del CdN en primer lugar, para luego detenernos en

la vivencia acerca de la duración, como uno de los ejes centrales de este trabajo en la relación con el tiempo.

En relación a la vivencia, las entrevistadas en varios de los centros destacan como principal señal de una vivencia en términos positivos por parte de los NNA, la alta asistencia como indicador; mencionan que los NNA asisten en porcentajes altos en relación con los padrones (listado de todos los NNA inscriptos en el CdN) y que lo hacen de forma regular. Aclaramos que estos centros deben llevar un control de la asistencia de los NNA, aunque no es obligatoria la asistencia en los mismos términos que los escolares (la inscripción es en la mayor parte de los casos voluntaria), a excepción de aquellos NNA que son derivados por situaciones judicializadas, donde entran en juego otras consideraciones. Si bien destacan que algunos NNA asisten bajo la obligación de sus referentes adultos, en su gran mayoría, asisten de forma voluntaria.

Disfrutan, disfrutan, les encanta venir, de los que asisten asiduamente sabes que hay gurises que no te faltan y les encanta, lo apropian como aparte de su vida porque ellos saben que acá hay cosas que pueden hacer que capaz que en otros espacios no, creo que ellos saben que acá tienen una participación activa que pueden decidir, que pueden plantear que se los es escuchado. (E,C6)

Entonces hay como ese proceso, yo si, entiendo que disfrutan de este espacio en su mayoría, no todos, hay algunos que no, que no quieren venir, que los padres los traen pero la mayoría si, es un espacio que disfrutan de estar acá adentro.(E, C3)

Los niños dijeron, es un lugar para jugar, es un lugar donde se puede venir a jugar al fútbol, esto son los niños que recién llegaron y es un lugar para estar con otros niños, que me parece que esa frase esta buena, esta buena. (E, C5)

Yo supongo que es una cosa muy ambivalente, me parece que les encanta, pero de a ratos es el último lugar en el que quieren estar, sobre todo cuando hay mucha regla a seguir. Ahora que, que esto que, que todos los días a la entrada tengamos una barra creo que da cuenta de que es lindo venir, de que algo hace sentido acá adentro y también en esto que hace sentido, están los amigos y las amigas y eso no es para nada menor, poderse encontrar con amigos y amigas para mi es de las cosas más, que vos ves que les entusiasma más, se ven las caras entre ellos y es hermosos. (E,C4)

Las entrevistadas destacan, en términos generales, el disfrute como elemento central de su percepción acerca de la vivencia de los NNA sobre el tránsito cotidiano por el CdN. Dentro de ese disfrute identifican que la alegría, la distensión, la seguridad y confianza, la apropiación del espacio, el ser parte y sentirse escuchados y en varias de las entrevistas el juego y el encuentro con amigos y amigas.

En relación a lo mencionado en el apartado anterior acerca de los discursos en torno a la infancia, se entiende que prima en estas respuestas una identificación de la infancia con una relación con el tiempo en presente, manifestando una de las entrevistadas que el espacio o el tiempo en el CdN les permite ser niños con libertad, es decir aquello de la infancia como tiempo de posibilidad, de emergencia de lo inesperado; pareciera ser en estos discursos que el CdN aparece como un espacio desde el cual habilitar a los NNA vivenciar su infancia en términos de potencialidad, sin obligaciones, sin pretensiones de productividad. Esta idea, nos devuelve sobre los planteos realizados en relación a la noción de *Scholé*, acerca de la educación como posibilidad de un tiempo liberado para la infancia.

Si me pongo a pensar qué es lo que le ofrece el club, que lo disfrutan y sí, para mí es un espacio que les da seguridad, donde pueden ser niños libremente, sin obligación, sin demanda, sin exigencia de otro tipo que no sea la infancia, donde pueden desplegar sus mayores complejidades emocionales, conductuales y no van a tener una respuesta hostil, donde no van a tener una puesta de límites hostil. (E, C2)

La duración ha sido uno de los ejes del análisis en este trabajo, tanto desde las perspectivas de lo cuantificable desarrollado en el primer apartado del análisis como en lo que interrumpe. La duración como extensión del pasado en el presente y en el futuro en términos bergsonianos, aparece la duración como una forma de asir el tiempo, de capturarlo, de que no se escape entre nuestras manos tan fácilmente.

la duración de las actividades siempre es demasiada, pero el tiempo del club siempre es poco. (...) Está salado eso, - aaah ya son las 4 -, pero estas en una actividad y la están remando, - ah vamos a terminar, cuándo terminamos, cuándo terminamos, cuándo terminamos -, pero después a las 4, - ah ya son 4 y media y ya hay que merendar- ¿en serio? hace dos minutos no podías estar un minuto más, pero sí es increíble eso. (E, C4)

La duración de las actividades siempre es mucha, pero el tiempo del club siempre es poco, esta expresión nos remite la noción de *rato*, desarrollada en el marco conceptual, a partir de los aportes de Welte: el rato como una fracción de tiempo que resulta imposible de cuantificar, emerge de esta forma aquello de lo subjetivo del tiempo, en tanto pareciera no ser posible identificar una duración en términos cuantitativos, sino que la relación con la duración, como pasaje del tiempo, se vuelve relativo en función de qué nos encontremos haciendo. En relación a la percepción que tienen como adultos acerca de la vivencia de los NNA sobre la duración de las actividades mencionan:

creo que los tiempos están bastante bien estipulados para que no caigan en esa de capaz estamos dos horas con la misma actividad, si no estuviera más organizado y genera esa cuestión o me aburro, me distraigo, me pongo a conversar con la compañera. (E, E1)

ellos se quejan de que les falta tiempo libre, ellos se quejan de que les falta tiempo libre, pero digo en general nosotros hemos notado y lo decíamos con mi compañera que en esto de marcarles como los ritmos, lo van llevando. (E, E2)

yo creo que en algunos momentos, que por eso tratamos de tener esa flexibilidad, es muy largo, algunos nos dicen estoy cansado y nos ha pasado en invierno que alguno se ha quedado dormido, lo digo porque también ahí tiene que ver con las rutinas de de los adultos de crianza, el agote de una jornada de 8 horas porque termina siendo eso, las 4 de la escuela y las 4 de nosotros para algunos es muy extensa si han dormido poco, o les ha pasado la vida.(E, C5)

Asimismo emergen también, en las entrevistas, cuestiones relacionadas con el cansancio o el aburrimiento, donde la vivencia del tiempo cobra mayor entidad en su percepción cualitativa, en tanto como menciona la entrevistada, 4 horas puede ser mucho tiempo si no hemos dormido, así como puede ser poco tiempo si interviene el disfrute. Es decir, que mucho o poco, como unidades de medida del tiempo parecieran no aportar demasiado, y la intensidad o potencialidad en términos de apertura de las vivencias pareciera ser más relevante, o al menos más significativo, a la hora de comprender la experiencia de la infancia con el tiempo en el marco de la práctica educativa.

También planteamos de forma teórica, el tiempo aparece como una experiencia en relación, es decir que el otro me pide establecer el nexo entre mi tiempo subjetivo y el del

otro y de esta manera, lo constituye, uno y otro, en los fragmentos presentados y en otros momentos de las entrevistas.

Las entrevistadas destacan que los NNA se expresan permanentemente frente a las diferentes cuestiones, pero en particular frente a la duración y el uso y distribución del tiempo, como expresa el fragmento presentado antes, reclaman más tiempo libre, o expresan cuando una actividad les resultó muy larga, o cuando necesitan más tiempo para realizar algo. Se ponen, entonces, en relación la temporalidad infantil con la temporalidad adulta, y se destaca en las entrevistas que, en muchos casos frente a estas expresiones, se toman decisiones tendientes a flexibilizar los tiempos en los que está preestablecido realizar tales o cuales actividades.

Como se observó en el apartado referido a la organización cronológica del tiempo, donde se destaca una estructura del tiempo que pareciera tener pocos márgenes para la flexibilidad, en este punto las entrevistadas identifican, en relación a lo que expresan NNA buscan modificar, extender, acotar e incluso singularizar propuestas, sin desconocer la necesidad de ciertas estructuras, ritmos y momentos que resulten ordenadores y confieran seguridad; sobre estos aspectos nos detendremos en el siguiente apartado.

depende, si es algo si es algo que les atrae, lo re disfrutan y el tiempo les queda re corto que nos pasa bastante, pero también tenes otros que no se enganchan con mucha cosa que están como aburridos, desde que empiezan, desde que llegan hasta que se van entonces ta, ahí si como que se les hace muy largo - cuándo es el recreo, cuándo cortamos- pero son individualidades, que ahí tenes que trabajar otras cosas. (E, E5)

En suma, la flexibilización se hace necesaria ante una vivencia del tiempo para la infancia que no se corresponde con el reloj, sino que se enlaza con la experiencia de lo que está sucediendo, esta experiencia es subjetiva y singular, por lo que trabajar en estos dispositivos que se presentan en formatos grupales como mencionamos en el apartado referido a la organización y gestión del tiempo, exige y pone en tensión la necesidad de establecer un transcurrir del tiempos para todos de formas similares a la vez que contemplar la singularidad y las pluricronías que se despliegan. Sobre estos aspectos reflexionan las personas entrevistadas e identifican que son nudos de la práctica educativa.

### 8.3 - La relación de la infancia con las interrupciones

Por último, nos interesa mencionar algunas cuestiones relacionadas a los discursos de las educadoras y coordinadoras en relación a la vivencia de NNA sobre las

interrupciones, modificaciones a la cotidianidad del club o situaciones emergentes. La vivencia de la infancia acerca de lo nuevo, de la novedad es estrecha, en tanto el mundo les ofrece de forma constante experiencias que en gran medida vivirán por primera vez. Esto podría explicar cierta predisposición infantil hacia lo que acontece.

me doy cuenta que las niñas menores de edad se adaptan mucho más a los imprevistos que el adulto, hay mucha más cara larga en las educadora que decir que bodrio que llueve, que faltaron tantas y no en las niñas no se adaptan re bien. (E, C1)

lo viven bien, siempre y cuando se les cuente a ellos, si se los incluya en eso, que no sea tipo un decretazo (..) yo les cuento y les cuento por qué, no porque sí y les pregunto, qué les parece (...) la resistencia poca en general, porque pasa esto mismo antes, de contarles e incluirlos y que también digan qué les parece o si tienen otra idea porque ta, a verticalidad no, las cosas no van, por más que sean niños hay que darles su espacio. (E, E3)

Vos sabes que ellos en general lo que les desconcierta es cuando nosotros quedamos desconcertadas, que cuando nos ven incomodas a nosotros yo creo que ahí, por ejemplo lo que nos pasa, que cuando nosotras no sabemos muy bien notan la incomodidad, ahí este es cuando a ellos más les incomoda. (E,E2)

Creo que es depende pero, creo que uno lo ve más como todo malo, pa' tuve que cambiar todo esto, creo que pesa más esa parte en los educadores que en realidad ellos, osea si se dan cuenta de que cambiaste algo pero no tiene... (E, E4)

En términos generales, las entrevistadas coinciden en que los NNA muestran disponibilidad frente a las interrupciones, modificaciones o emergentes y como se mencionó anteriormente, suelen expresarse cuando consideran que algo de lo referido a la duración, no les resulta. En contraparte a lo que identifican que sucede con los NNA ante lo que acontece, expresan que para los adultos esas modificaciones sí revisten mayor incomodidad, malestar o molestia, mostrándose menos disponibles a aquello que emerge. En línea con lo desarrollado en el apartado anterior, sobre las interrupciones, quizás las dificultades de los adultos para reconocer las situaciones de interrupción y mucho más como posibilidad u oportunidad. de ser productores de esas mismas interrupciones, quizás

pueda asociarse con esta incomodidad de la que hablan las entrevistadas, en relación a lo que escapa a las posibilidades de control.

Lo que pasa que claro, estamos tan atravesados por el apuro de hacerlos productivos que no los dejamos ser, no disfrutamos de eso, acá nos pasó esta semana que no tuvimos pelota y mi compañera me decía - estuvieron todos jugando con pelotas imaginarias-, le digo claro porque ahí donde pasa la magia, porque eso es lo que pasa en la infancia, no pasa en otro momento y digo se terminó, solucionaron el problema, apareció la pelota imaginaria le digo yo y ahí los tenes desarrollando esto y pensando en estas cosas digo. (E, E2)

En este último fragmento, la entrevistada trae a consideración que a través de ciertas interrupciones, como puede ser la ausencia de una pelota, emergen situaciones que rompen de alguna forma con lo esperable y preestablecido, lo que produce sorpresa. La entrevistada dice “eso es lo que pasa en la infancia, no pasa en otro momento”, se expresa de esta manera ese salto en la vivencia de la infancia y la vivencia adulta en relación a experiencias que se presentan como nuevas, diferentes o disruptivas. A este respecto, si bien se reconoce que los NNA vivencian este tipo de situaciones, con mayor apertura y esto les posibilita algo de la infancia como enigma, no se identifican como productores de esas interrupciones.

## TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

### Síntesis/ Reflexiones finales

A modo de cierre, de este trabajo, daremos cuenta en este apartado de algunos de los aspectos destacados de lo desarrollado hasta este punto, que se entiende configuran el aporte central acerca del problema de investigación.

Asimismo, esbozaremos algunas líneas de lo que aún nos queda por pensar, tanto de lo emergido en el trabajo de campo, como de aquellos aspectos que no fueron considerados para esta investigación pero que revisten relevancia, así como líneas que se abren a partir de lo hasta aquí planteado.

Las tres figuras del tiempo presentadas sirvieron como orientaciones para pensar las prácticas educativas en su relación con el tiempo y con la infancia en los CdN.

Al respecto de cómo se definen los CdN destacamos una relación de semejanza entre la descripción que plantea la política sobre estos centros y las concepciones de las entrevistadas acerca de lo que es o debería ser un CdN. Sin embargo, se identifican algunas diferencias principalmente en lo referido al trabajo con familias y comunidad; las entrevistadas refieren que se trata de dimensiones sobre las que suele faltar tiempo para abordarlas y quedan supeditadas a la atención cotidiana. Sobre estos aspectos, que aparecen con gran relevancia en las entrevistas, consideramos que sería necesario continuar indagando en futuros trabajos, como un nudo problemático relevante que requeriría un abordaje en profundidad. En relación al vínculo con lo escolar, los discursos oscilan entre lo complementario y lo alternativo.

#### *Organización y gestión del tiempo*

En el eje referido a la organización y gestión del tiempo, la caracterización arroja algunos puntos en los que la práctica educativa en su dimensión temporal se asimila con las prácticas escolares, y otras donde establece formas particulares del quehacer educativo.

En cuanto a las características que marcan la fuerte incidencia de las nociones cronológicas del tiempo en la práctica educativa, tanto a nivel de los documentos como de los discursos de las entrevistadas, se destacan:

Una estructuración que toma lo anual como unidad y que lo divide en dos momentos que se denominan “planificación anual” y “planificación de verano”. Esto es planteado desde la política pública como un requisito específico en la forma de organización de la

planificación, y se sostiene en los discursos de las entrevistadas. Esta forma de organización temporal permite asociar las nociones de ciclo lectivo y vacaciones pertenecientes al ámbito escolar con las pautas “planificación anual” y “planificación de verano” propias de los CdN. Esta forma de organización temporal se acompasa al ritmo de los ámbitos escolares donde el año lectivo y las vacaciones marcan el tiempo de trabajo y de descanso. Las propuestas de taller se ubican principalmente en el ciclo marzo-diciembre y en la planificación de verano prevalecen actividades de corte recreativo por sobre los talleres.

Por otra parte, dentro de las características destacadas, mencionamos el ingreso y egreso como instancias acopladas con el ciclo escolar, es decir, los NNA comienzan en el CdN en términos generales, de forma sincronizada con la escuela. Al respecto del egreso, si bien la sincronización configura la situación esperable, se destacan situaciones singulares en las cuales se toman otras decisiones en torno a ello, lo que de todas formas no configura en los discursos a nivel global un desarrollo específico sobre una forma del quehacer educativo identificable.

La forma en la que se organiza la semana y el día a día se estructura de forma similar en todos los CdN. Un momento inicial de encuentro, una instancia de taller o actividad, un espacio de tiempo libre o recreo, y luego nuevamente taller o actividad y una merienda o almuerzo de cierre. Esta forma de organización, con un tiempo en mitad de la jornada de tiempo libre o “recreo” como es nombrado en algunos centros, se espeja con la dinámica cotidiana escolar. Asimismo, el trabajo en grupalidades por edad y dentro del salón resulta destacable y culmina configurando una dinámica diaria muy similar a la escolar, en su organización de tiempo/espacio y tiempo/agrupamientos/edades.

Al respecto de la duración de las actividades o talleres, destacamos la asociación entre lo que denominamos, hora clase /hora taller. Se establece una duración compartida en gran parte de las entrevistas, de cada actividad o taller, entre los 45 minutos y una hora de duración, propuesta de duración que se asemeja a la “hora clase” del cronograma de educación media.

En otra línea, se resaltan del análisis dos características que se presentan en todos los centros, lo que permite ubicarlas en la caracterización de la gestión del tiempo en los CdN; estas no se vinculan directa y explícitamente con la forma escolarizada de organización temporal.

Por un lado, el trabajo mensual por temáticas asociadas a la agenda de derechos, esto se encuentra marcando fuertemente la planificación como una forma compartida entre los centros de estructurar y acoplarse a los mandatos establecidos por la política. Esto se pone en tensión a partir de algunas entrevistas, en tanto no siempre es posible llevar a cabo

el desarrollo de dicha planificación. Nos interesa destacar que más allá de estos tiempos preestablecidos (un mes para el trabajo de una determinada temática), algunos centros presentan una organización que si bien es por temática, establecen duraciones asociadas a las necesidades de abordaje del contenido y de los intereses de los sujetos, propiciando temporalidades que se ajustan a la singularidad de la situación.

Por otro lado, otras de las modalidades en que se da la práctica educativa, tiene que ver con las instancias de inicio de jornada. Todos los días, en todos los centros, en el mismo momento, se desarrolla una instancia de encuentro que adquiere carácter ritual. Estos, según lo relatado, permiten establecer un encuentro entre temporalidades, la co-temporalización necesaria para el desarrollo de la jornada. Se caracterizan por ser instancias de diálogo principalmente. Al respecto, estas instancias, resultan destacables como parte de las características en la formas de gestión y organización del tiempo, ya que los rituales permiten la permanencia y la construcción simbólica colectiva.

En síntesis, los niveles de prescripción bajos que forman parte de estos centros, a priori podría pensarse que permite establecer formas heterogéneas en la organización de su tiempo, sin embargo, la perspectiva cronológica en línea con una organización del tiempo escolarizada se encuentra presente a través de lo mencionado hasta este punto. Los centros tienen características diversas, con formas de gestión diferente y sin instancias de intercambio, en cambio, establecen formas similares entre sí y asociadas al modelo escolar. Pero estas formas de la cronología, no solo encorsetan la práctica, sino que establecen estructuras que posibilitan el encuentro, y el desarrollo de la práctica. Ejemplos de estos resultan: la estructuración de temáticas por meses o por unidades temporales determinadas, y los rituales que posibilitan el relato de la temporalidad compartida.

#### *Las dimensiones cualitativas del tiempo: la interrupción*

Destacamos en primer lugar la dificultad explícita e implícita de las entrevistadas por poner en palabras estas situaciones, que mencionan como parte de la cotidianeidad pero que resulta difícil describir. Por su parte, destacan la narración o conversación como herramienta ante situaciones que se presentan como interrupciones en términos de conflicto o problema: presenta una clave para expandir la suspensión de los automatismos y articular una continuidad.

La interrupción como oportunidad mencionada, principalmente, a través de lo que traen los niños y niñas, donde el agente de la educación se coloca en una posición de apertura y flexibilidad ante sus ideas y propuestas, aparece como una clave interesante para pensar la práctica educativa en su tensión entre la planificación y lo que emerge.

Resulta interesante también, destacar que las escenas presentadas parecieran ofrecer situaciones en las que los agentes educativos responden ante una interrupción, pero no se identifica en las entrevistas situaciones que comprometan algún componente de interrupción sugerido o presentado por los adultos inicialmente; es decir, rescatamos una cierta sensibilidad pedagógica para tomar lo que acontece, pero una dificultad para producir esas instancias de fractura con la continuidad temporal a partir de una intencionalidad educativa.

### *La infancia: una relación con el tiempo en educación*

La disputa en torno a las nociones de infancia presentes en los discursos de quienes trabajan en estos centros se hace visible, a través de las oscilaciones que se establecen en las definiciones entre una concepción de la infancia entendida hacia el futuro, y una infancia entendida en su tiempo presente.

En relación a la duración, las entrevistadas destacan una vivencia de la infancia que resalta su carácter subjetivo; la cuantificación de los diferentes momentos no resulta un dato significativo para niños y niñas que presentan una vivencia asociada principalmente con la intensidad de las distintas vivencias, “mucho” o “poco”, se ven matizados por un tiempo que es vivido desde el interés. Esto establece tensiones en torno a la flexibilización y la planificación.

Finalmente, en relación a la vivencia de las interrupciones, las entrevistadas identifican que los NNA presentan una mejor adaptación a los cambios con respecto a la vivencia del mundo adulto, que suele presentar mayores resistencias.

### *Consideraciones finales: lo que queda por pensar*

Reflexionar acerca del tiempo en las prácticas educativas que se desarrollan en los CdN resulta necesario y oportuno, si tenemos en cuenta que, como se mencionó a lo largo de esta tesis, la producción es escasa tanto a nivel académico como a nivel de la política pública. La existencia de estos dispositivos parece no estar en tela de juicio, sin embargo, tampoco se identifican apuestas claras por su crecimiento o expansión. Nos preguntamos entonces, frente a una política educativa que pareciera jerarquizar las propuestas escolares de tiempo extendido ¿qué lugar ocupan, o es deseable/necesario que ocupen, los CdN? ¿Dónde radica la singularidad de estos espacios? ¿Cuáles son los aportes de estos centros a las experiencias educativas de NNA?.

La reflexión acerca de las prácticas que allí se desarrollan queda sujeta a las OSC que los gestionan y a los equipos que las sostienen, que destacan una y otra vez la ausencia de tiempos para pensar y problematizar su tarea, narrar sus efectos y encontrar un

equilibrio entre un devenir caótico, cargado de emergentes, y la necesidad de ordenarlo y gestionarlo.

Las prácticas en estos espacios oscilan entre reproducciones de un modelo escolarizado de gestión del tiempo e inventivas pedagógicas que crean otras temporalidades. Nos preguntamos entonces ¿Por qué estos centros pareciera que no hacen uso de las “libertades” a la hora de pensar la propuesta pedagógica? ¿Cuáles son los corsets que impiden una mayor heterogeneidad en las propuestas?. Sobre estas cuestiones que se producen a partir de este trabajo, resulta interesante continuar investigando.

A través de lo presentado expresamos un posicionamiento pedagógico que busca sostener un movimiento que permita pensar aquellos aspectos que parecieran clausurados, encorsetados o automatizados en la práctica educativa, incluso en aquellos escenarios que a priori aparecen como más flexibles, abiertos o heterogéneos. Este movimiento, en función de lo planteado por Frigerio (2007), busca aportar una mirada que permita *ampliar lo pensable* para trascender los cercos cognitivos que nos impiden desarmar las formas pre hechas y poner en marcha lo que denomina como *imaginario motor*. A lo largo de este recorrido buscamos nutrir un imaginario que actúe como fuerza de empuje hacia nuevas relaciones con el tiempo y con la infancia.

De esta manera nos interesa destacar, nuevamente, la necesidad de continuar reflexionando e investigando acerca de estos ámbitos, desde diversas perspectivas, pero principalmente aquellas que incorporen las voces de NNA que han sido tradicionalmente relegados en los trabajos de investigación.

Al respecto de aquello que queda por pensar, identificamos ejes como familia, comunidad, agrupamientos o espacios educativos que requieren abordarse con mayor detenimiento. Estos aspectos denotaron relevancia en las entrevistas y documentos pero no fueron tenidos en cuenta en la profundidad necesaria debido a los objetivos que orientaron esta investigación y a las posibilidades y alcances de la misma, lo que configura un punto de partida para futuras investigaciones.

### *Una mirada al proceso de investigación*

En un tono que se torna un poco más personal me interesa destacar algunos aspectos que se relacionan con mi trayecto de formación. El tránsito por la Maestría de Psicología y Educación, me permitió a través de los diferentes cursos no solo formarme en aspectos relativos a la investigación, sino ir tejiendo, en todo este tiempo, articulaciones teóricas, que permitieron pensar el problema de investigación desde diversas miradas, de las cuales algunas damos cuenta a lo largo de la tesis y otras fueron quedando en el camino, como parte del propio proceso de pensamiento que fue encontrando las voces con

las cuales dialogar alineadas a los posicionamientos que fui tomando y aquellas con las que no.

En este proceso también, cabe realizar una mirada crítica, que me permita pensar en trabajos futuros. Considero que las dificultades mencionadas en términos de la identificación de escenas que interrumpen la temporalidad pre establecida, invitan a nuevas formas de abordaje, incorporando quizás, observación de la cotidianidad de estos centros, que permita dar cuenta de aquellas cuestiones que aún pareciera complejo nombrar, conceptualizar y capturar. Esta mirada se hace posible, luego de transitar este camino, lo que significa una ampliación de aquello que era pensable al inicio de este proceso y lo que hoy puedo pensar y reflexionar en torno al tema y a la investigación.

El tiempo atravesó este trabajo, y las diferentes formas en las cuales se fue conceptualizando se fueron entrelazando en mi propio proceso de formación; con momentos donde la cronología fue quien marcó los ritmos, estableciendo plazos prefijados, horas y horas de cursos, y cronómetros que me obligaban a sentarme a escribir. Kronos gobernó gran parte del proceso, en una carrera contra fechas de entregas, informes y metas. Pero también hubo momentos donde las otras expresiones del tiempo se hicieron presentes, donde aquello que creía tener calculado, medido y cuantificado me llevó tiempos que fueron incuantificables; algunos por lo fugaces, emocionantes e intensos y otros por lo lentos, tediosos y cansadores. Esto me permitió la comprensión, también, de las formas del tiempo que adquiere el pensamiento, al menos para mí. Vivenciar estas formas, a la vez de reflexionar en torno a ellas, sin dudas ha sido el gran atravesamiento que implicó la realización de este trabajo y todo el trayecto formativo.

Tardes enteras frente a la computadora que se pasaron volando, ideas que se atraviesan en medio de la noche, un trabajo de campo que llevó mucha preparación pero que luego sucedió más rápido de lo esperado, la constatación del carácter relacional del tiempo, del encuentro entre temporalidades, de la necesidad de encontrarse con otros y otras y la necesidad de un tiempo detenido, con espesura, con disponibilidad para que el pensamiento tenga su fluir y el choque de frente con la imposibilidad de mantener todo en la cuenta.

En suma, la experiencia del tiempo en su dimensión cualitativa y cuantitativa, en su *Kronos* y en su *Kairós* me atravesaron en este proceso de diferentes formas y en este punto final, solo resta volver sobre *Aión*, en tanto final pero también inicio; finaliza el tiempo de estas páginas y de este trabajo, pero continúa habiendo tiempo aún para seguir pensando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, M. (2002). La implicación. Luces y sombras del concepto lourauniano. *Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.*, (Equipo de Cátedras del Prof. Ferrarós.).
- Agamben, G. (2003). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia.* Adriana Hidalgo editora.
- Aguirre, M. (2018). “*Prácticas (Con)sentidas: Sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar* (Tesis de Maestría ed.). Facultad de Psicología, Udelar.
- Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro.* Ariel México.
- Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trans.). El Cuenco de Plata Ediciones.
- Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. En *Entre generaciones : Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens Ediciones ed., pp. 15-47). Myriam Southwell.
- Bárcena Orbe, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad.* Paidós.
- Barrán, J. P. (2009). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay.* Ediciones de la Banda Oriental.
- Batthyány, K. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial* (M. Cabrera, Compiler). Udelar, CSE.
- Bilche, M. (2021, Julio). “Club de Niños tremendo simulacro”: entre realidades y representaciones. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, N°6, 25-40.

- Bilche, M., & Cáceres, A. (2022, Diciembre). ¿Solo escuchan reggaetón? Elogio y distopía a propósito de una práctica en Club de Niños. *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, N°8, 14-24.
- Blümel, J. (2020). *Dificultades para lograr la participación de adultos referentes en un club de niños. Estudio de caso en un centro de educación no formal*. Trabajo final, Magíster en Gestión Educativa, ORT.
- Borakievich, S., Cabrera, C., Ortiz Molinuevo, S., & Fernández, A. M. (2014). La indagación de las implicaciones y el pensar-en-situación: una contribución de la metodología de problematización recursiva. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N.8, 21-28.
- Campillo, A. (1991). Aión, Chronos y Kairós: La concepción del tiempo en la Grecia Clásica. En *La(s) otra(s) historia(s). Una reflexión sobre los métodos y los temas de la investigación histórica* (pp. 33-70). Departamento de Historia UNED, Bergara.
- Castro, A., & Serra, F. (2021). Espacio escolar y utopía universalizadora. Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. *Perfiles Educativos*, XLIII(n°71), 178-195.
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Deleuze, G. (2008). *Kant y el tiempo*. Cactus.
- Díez Fischer, F. (2018). El tiempo según Paul Ricoeur. *Escritos*, Vol.26(N°57), 283-318.
- Duschatzky, S. (2010). *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Duschatzky, S. (2021). *Pedagogía de la interrupción*. Tráfico de Experiencias.  
<https://t-d-x.com.ar/interrupcion/pedagogia-de-la-interrupcion/>
- Duschatzky, S. (2023). *Pedagogía de la interrupción*. Paidós Educación.
- Duschatzky, S., Valle, A. J., Barttolotta, L., Aguirre, E., & Cardinal, C. (2017). *Política de la escucha en la escuela* (L. Fructuoso, L. Grande, & C. Nicora, Eds.). Editorial Paidós.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

- Fernandez, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (2014). Las indagaciones de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N.7, 5-20.
- Fonti, D. (2018). Paciencia impaciente. La comprensión teológico-política del tiempo en Rosenzweig y Levinas. *Franciscanum*, Vol. LX(169), 109-142.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. En *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Fuhrman, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo. Estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar "Club de niños" gestión INAU en Montevideo*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Udelar.
- Gaitán, L., & Mongui, M. (2021). La infancia es vivida en tiempo presente. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 1-4.
- Garrido-Maturano, Á. E. (2010). *Los tiempos del tiempo: el sentido filosófico, cosmológico y religioso del tiempo*. Biblos.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Han, B.-C. (2015). *El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (P. Kuffer, Trans.). Herder.
- Han, B.-C. (2021). *La Desaparición de Los Rituales*. HERDER EDITORIAL SA.
- Katz, L. (2021). Infancia, ¿tiempo o estructura? *Revista de psicoanálisis. Lo infantil y lo psíquico. Huellas y/o senderos*, TOMO LXXVIII(N° 3-4), 313-323.
- Kohan, W. (2002). Una educación de la filosofía a través de la infancia. En *Filosofía, narración, educación* (pp. 33-44). Editorial Qellqasqa.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento*. Del Estante.
- Larrosa, J., Larrosa Bondía, J., & Meirieu, P. (2017). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa Bondía, J. (2019). *Esperando no se sabe qué : sobre el oficio de profesor*. Candaya SL.

- Leopold Costábile, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Universidad de la República Uruguay, CSIC.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Martinis, P. (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4(n.1), 71-84.
- Martinis, P., & Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7(n.2), 89-109.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Minicelli, M. (2009, Abril). Infancia, significante en falta de significación. *Educação em Revista*, v.25(1), 179-202.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homos sapiens Ediciones.
- Minnicelli, M. S. (2017). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis* (2da ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Monzani, A. M., & Soler, G. (2006). Miradas plurales, recorridos singulares. En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde: La educación discute la noción de destino*. (Noveduc ed., pp. 107-114). Frigerio, G. y Diker, G. (comp.).
- Morales, M. (2017). Sujetos por la escuela: aportes desde la Pedagogía Social. *Ensino & Pesquisa*, v.15(n.2), 192-209.
- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique Educación.
- Parra, F. (2009). El tiempo, el otro y la muerte a través de Emmanuel Levina. *Teología y Vida*, Vol.L, 565-598.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, N°27, 81-102.
- Pino, B. (2017). Infancia, tiempo y escuela: La posibilidad de la experiencia dentro del espacio escolar. *Intus Legere Filosofía*, V. 11(n.2), 45-62.

- Ramirez Gallegos, R. (2021, 7 14). Las luchas por los tiempos (el tiempo de la democracia y la democratización del tiempo (de las vidas)). *alice-ES*, (Universidad de Coimbra), 1-27.
- Redondo, P. (2012). Entre - generaciones: infancia, tiempo y política. En *Entre generaciones : Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens Ediciones ed., pp. 103-115). Myriam Southwell (comp.).
- Remorini, C. (2021, Mayo 15). La infancia y el tiempo: la obsesión WEIRD por la cronologización del desarrollo infantil. *Sociedad e Infancias*, 5(1), 57-68.
- Sferco, S. (2015). *Foucault y kairós: los tiempos discontinuos de la acción política*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Quilmes.
- 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, 114-136.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: (notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021, Febrero). Dar infancia a la niñez: notas para una política y poética del tiempo. *childhood & philosophy*, 17, 1-21.
- Terigi, F. (2008, Junio). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(1), 63-71.
- Terigi, F. (2010, Febrero 23). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [Conferencia desarrollada en La Pampa].
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2008). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, XVI, n°33(Traducción a cargo de Leonardo Stagno, Universidad Nacional de la Plata, 2008), 1-11.