



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

La forma escolar desde el imaginario pedagógico del experimento socioeducativo. El caso del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria – Provincia de Mendoza.

Nombre de la Tesista: Clelia Teresa Valdez

Nombre de la Directora: Dra. Mercedes Barischetti

Mendoza, 2020.

DEDICATORIA



Trabajo de arte realizado por los niños del CAI del barrio La Gloria en 2015¹.

La tesis está dedicada a mi hija y a mis hijos: Mariángel, Facundo y Joaquín. También a los niños del barrio La Gloria y a todos los agentes socioeducativos que trabajaron en cada uno de los Centros de Actividades Infantiles de la República Argentina.

¹ Esta obra realizada por los niños la hemos denominado en esta investigación “Los colores de La Gloria”.

AGRADECIMIENTOS

El trabajo que se presenta sólo ha sido posible por la confianza y el apoyo que me brindaron compañeros de los espacios socioeducativos, amigas, colegas y la directora de tesis a los que les estoy profundamente agradecida.

En primer lugar agradezco por el apoyo incondicional de la directora de tesis: Dra. Mercedes Barischetti que con su calidez, solidaridad y compromiso me dirigió y acompañó en los últimos años para guiarme en este proyecto de investigación que hoy podemos compartir.

A la directora y codirectora inicial de tesis Dra. María Victoria Gómez de Erice y Dra. María Emilia Ortiz de Mella, que por distintas circunstancias de la vida no pudieron seguir acompañando el proceso.

Un agradecimiento particular a Intiam; Natalia; Rulo; Paula y Macarena, que con generosidad, compromiso y tiempo narraron apasionadamente sus experiencias en el Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria.

A mis colegas y amigas Livia Sáñez; María Inés Abrile de Wolmer y Daniela Bort, a todas ellas que acompañaron con la lectura crítica de cada escrito y siempre estuvieron presentes para abrir el debate y realizar aportes sumamente valiosos.

A todos los estudiantes de las cátedras de Práctica Profesional Docente de los Institutos de Educación Superior, donde me he desempeñado en los últimos tiempos que han sido también parte de la motivación de esta investigación.

A la Facultad de Filosofía y Letras que me ha brindado la posibilidad de realizar el Doctorado y de iniciarme en el camino de investigadora a través del proyecto: “Conversaciones con maestras mendocinas”.

Nómina de abreviaturas

- AUH - Asignación Universal por hijo.
- CAE - Centro de Actividades Educativas.
- CAI - Centro de Actividades Infantiles.
- CAJ - Centro de Actividades Juveniles.
- CFE - Consejo Federal de Educación.
- DGE - Dirección General de Escuelas.
- DINAF - Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia.
- DNPS - Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- ESA - Escuela sale del aula.
- EACI - Espacio de abordaje Comunitario Interdisciplinario
- JE - Justicia educativa.
- MC - Maestra comunitaria.
- OAL - Órgano Administrativo Local.
- ONG - Organizaciones no gubernamentales.
- PIIE - Programa Integral para la Igualdad Educativa.
- PNIE - Programa Nacional de Inclusión Educativa.
- PP - Página, páginas.
- SEOS - Servicio Educativo de Origen Social.
- SF - Sin fecha.

Índice

Dedicatoria.....	2
Agradecimiento.....	3
Nómina de abreviaturas.....	4
Introducción.....	11
CAPÍTULO 1: CRUCES TEÓRICOS	
1.1. Introducción.....	19
1.2. Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles	20
1.2.1. Objetivos del CAI	22
1.2.2. Destinatarios del CAI.....	23
1.2.3. Espacios y tiempos pedagógicos del CAI.....	23
1.2.4. Conformación de los equipos CAI	25
1.3. Experimento socioeducativo	27
1.4. Imaginario social.....	28
1.4.1. Imaginario pedagógico.....	32
1.4.2. La lógica identitaria: <i>Legein y Teukhein</i>	34
1.4.3. El magma	35
1.5. La situación educativa.....	35
1.6. Pedagogía de la elección	40
1.6.1. Las exigencias pedagógicas.....	41
1.6.2. Los universos culturales.....	42
1.7. Justicia educativa.....	43
1.7.1. Objetivos del modelo de justicia educativa.....	46
1.7.2. Principios del modelo de justicia educativa	47

1.8. Bibliografía del capítulo.....	49
-------------------------------------	----

CAPÍTULO 2: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Introducción.....	51
2.2. Marco referencial. Antecedentes del problema de investigación	53
2.3. Marco epistemológico	55
2.4. Abordaje metodológico del objeto de investigación.....	56
2.4.1. Relevancia del problema propuesto	59
2.4.2. Anticipaciones de sentido	60
2.4.3. Diseño metodológico.....	60
2.5. Bibliografía del capítulo.....	76

CAPÍTULO 3:

CONSTELACIÓN 1: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO QUE CONSTITUYE LO ESCOLAR

3.1.1. Introducción.....	78
3.1.2. El enfoque socioeducativo que constituye lo escolar.....	80
3.1.3. La educación y la forma socioeducativa	82
3.1.4. El experimento socioeducativo.....	86
3.1.5. La forma pedagógica del Centro de Actividades Infantiles.....	87
3.1.6. Trayectorias escolares y educativas y su relación con el CAI.....	89
3.1.7. Bibliografía del capítulo.....	97

CONSTELACIÓN 2: LA FORMA PEDAGÓGICA DEL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO

3.2.1 Introducción.....	99
3.2.2 La forma pedagógica del CAI.....	100
3.2.3 Las maestras comunitarias	105
3.2.4 Bibliografía del capítulo.....	120

CONSTELACIÓN 3: EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLAR DESDE LA FORMA PEDAGÓGICA DEL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO

3.3.1. Introducción.....	121
3.3.2. El espacio pedagógico del experimento socioeducativo	122
3.3.3. El tiempo pedagógico desde los talleres del CAI.....	128
3.3.4. Dispositivos pedagógicos del CAI	129
3.3.5. Un tiempo para construir la ampliación de los universos culturales.....	132
3.3.6. Bibliografía del capítulo.....	137

CONSTELACIÓN 4: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LA VIDA COTIDIANA

3.4.1. Introducción.....	138
3.4.2. La vida cotidiana y el Centro de Actividades Infantiles.....	139
3.4.3. El experimento socioeducativo y la dimensión corporal.....	145
3.4.4. El arte y el juego desde la cotidianeidad	150
3.4.5. La forma pedagógica desde la experiencia educativa.....	154
3.4.6. Bibliografía del capítulo	161

CONSTELACIÓN 5: LA IGUALDAD EDUCATIVA

3.5.1. Introducción.....	162
3.5.2. La igualdad educativa.....	163
3.5.3. Escuela e igualdad	167
3.5.4. Bibliografía del capítulo.....	175

CONSTELACIÓN 6: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA AMPLIACIÓN DEL UNIVERSO CULTURAL

3.6.1. Introducción.....	176
3.6.2. La educación como derecho en el marco de la inclusión educativa	178
3.6.3. La pedagogía de la elección y la ampliación de los universos culturales.....	179
3.6.4. El CAI como premisa para la inclusión educativa	186

3.6.5. Bibliografía del capítulo.....	196
CAPÍTULO 4: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO COMO ESCENARIO DE LA JUSTICIA EDUCATIVA	
4.1. Introducción.....	197
4.2. La justicia.....	200
4.2.1. La justicia educativa.....	201
4.2.2. Objetivos de la justicia educativa y la relación con el CAI	202
4.2.3. La experiencia educativa.....	206
4.2.4. Los principios del modelo de justicia educativa	210
4.3. Bibliografía del capítulo.....	220
CAPÍTULO 5: CONSTELACIÓN FINAL.....	221
BIBLIOGRAFÍA.....	233

FIGURAS

Figura N° 1. Constelación de significaciones del capítulo 1.....	20
Figura N° 2. Constelación de grandes pensadores teóricos.....	52
Figura N° 3. Invitación grupo de enfoque.....	71
Figura N° 4. Constelación de significaciones del capítulo 3.....	78
Figura N° 5. Constelación de significaciones del capítulo 3.2.....	100
Figura N° 6. Espacio pedagógico de las maestras comunitarias.....	108
Figura N° 7. Rol de las maestras comunitarias.....	119
Figura N° 8. Constelación de significaciones del capítulo 3.3.....	122
Figura N° 9. Dispositivos pedagógicos del CAI del barrio La Gloria.....	130
Figura N° 10. Constelación de significaciones del capítulo 3.4.....	139
Figura N° 11. Constelación de significaciones del capítulo 3.5.....	163
Figura N° 12. Constelación de significaciones del capítulo 3.6.....	177

Figura N° 13. Constelación del modelo de justicia educativa.....	199
Figura N° 14. Portada del DVD <i>Al final del viaje</i>	208

TABLAS

Tabla N° 1: cantidad de CAI por departamento y por región de la provincia.....	66
Tabla N° 2: listado de agentes socioeducativos entrevistados.....	68
Tabla N° 3: análisis de la información registrada en las entrevistas guionadas....	70
Tabla N° 4: información sobre cuestionarios realizados	75
Tabla N° 5: ¿El acompañamiento de las maestras comunitarias mejoraba el rendimiento escolar de los alumnos?	91
Tabla N° 6: ¿Las maestras comunitarias abordaban estrategias en conjunto con las docentes de la escuela?.....	94
Tabla N° 7: ¿Cómo describirías tu participación en el CAI?.....	95.
Tabla N° 8: ¿Qué tipo de actividades ofrecían las maestras comunitarias?	101
Tabla N° 9: ¿Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en función de la diversidad?	102
Tabla N° 10: ¿Cambió en algo tu relación con la escuela?	106
Tabla N° 11: ¿Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en conjunto con las docentes de la escuela?	111
Tabla N° 12: ¿Cambió algo en la escuela por la presencia del CAI?	127
Tabla N° 13: Actividades que más te gustaban en el CAI.....	133
Tabla N° 14: ¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que se hacían en el barrio?.....	143
Tabla N° 15: ¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?	148
Tabla N° 16: La repercusión del arte en el CAI.....	151
Tabla N° 17: ¿Cómo te sentías en el CAI?.....	155
Tabla N° 18: Sería necesaria una experiencia como el CAI ahora en el barrio	

o en la escuela?.....	159
Tabla N° 19: ¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?	171
Tabla N° 20: ¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que hacían en el barrio? (docentes).....	180
Tabla N° 21: ¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que hacían en el barrio? (estudiantes).....	181
Tabla N° 22: ¿Cómo te sentías en el CAI?.....	189
Tabla N° 23: El imaginario pedagógico	191
Tabla N° 24: Estructura del CAI.....	203

MAPA

Mapa N° 1 - Provincia de Mendoza con la distribución de los CAI.....	65
--	----

FOTOS

Foto N° 1: grupo de enfoque.....	73
Foto N° 2: Encuentro nacional de ajedrez.....	153

ANEXOS

Anexo I: Listado de los CAI de la provincia de Mendoza.....	237
Anexo II: Proyecto Socioeducativo Institucional del CAI del barrio La Gloria.....	240
Anexo III: modelo de entrevistas guionadas.....	249
Anexo IV: modelo de cuestionarios.....	251
Anexo V: Análisis del grupo de enfoque	261

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo intenta reconstruir elementos de lo histórico social que ponen en evidencia la forma escolar, desde el imaginario pedagógico, en los discursos que subyacen de los agentes socioeducativos, que formaron parte del equipo institucional del programa Centro de Actividades Infantiles (CAI), que se implementó en Argentina, provincia de Mendoza, específicamente en el departamento de Godoy Cruz, en el barrio La Gloria desde el 2012 a 2015.

Desde un principio nos parece oportuno aclarar que la autora de esta tesis fue la Subdirectora de Políticas Socioeducativas de la provincia de Mendoza, desde donde se diseñó e implementó el Programa Nacional.

En la investigación denominamos a esta experiencia como un “experimento socioeducativo”² que se implementó como un proyecto con una forma en tiempos y espacios pedagógicos.

Este proyecto, formó parte de las políticas educativas con propósitos tales como:

- Crear espacios socioeducativos para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la permanencia y la promoción escolar de niños, adolescentes y jóvenes que se encuentren en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables.

² A nuestro objeto de estudio, el CAI del barrio La Gloria, lo denominamos “experimento socioeducativo” teniendo en cuenta la significación de la “experiencia” desde el pensamiento de Larrosa (2009); la mirada de Dussel (2018) con respecto a los programas socioeducativos que se implementaron en la Argentina desde el Ministerio de Educación de la Nación a través de la DNPS a partir del 2003, a los cuales denomina “experimento pedagógico” y por último el aporte que realiza Fontana (2015) sobre el “enfoque socioeducativo”. Esta denominación será abordada en el transcurso de la tesis.

- Profundizar los vínculos de las escuelas con las familias, las organizaciones sociales y la comunidad a través del diálogo, diseño e implementación de proyectos colectivos que contribuyen a mejorar las condiciones de escolaridad.
- Ampliar el universo cultural, de los niños, generando las condiciones necesarias para que participen en experiencias vinculadas con el arte, la cultura, la comunicación, la ciencia, la tecnología y el deporte; entre otros (Ministerio de Educación de la Nación 2010 a).

En la actualidad cuando se pide a los docentes que refieran a proyectos pedagógicos con un enfoque socioeducativo, habitualmente se los relaciona con los programas socioeducativos diseñados por el Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina: *Centro de Actividades Infantiles; Centro de Actividades Juveniles; Coros y Orquestas Infantiles y Juveniles para el Bicentenario; Parlamento Juvenil del MERCOSUR; Mesas Socioeducativas; Escuelas de Educación Solidaria; Ajedrez Educativo*, entre otros. También se los asocia a programas provinciales como: *Mendoza EDUCA y Jornada Extendida*. Raramente se encuentran en el imaginario social de la docencia mendocina referencias a proyectos institucionales y comunitarios barriales específicos que constituyan formas escolares emergentes.

Esta investigación se realiza desde la perspectiva del estudio de caso, en una única unidad de análisis, el CAI del barrio La Gloria que se implementó en la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, donde también funciona la biblioteca popular “Pablito González”.

Del experimento socioeducativo, recuperamos y analizamos el imaginario pedagógico³ de los sujetos que formaron parte del programa, específicamente: el coordinador institucional, las maestras comunitarias (MC) y el tallerista. Asimismo se recuperaron percepciones de las maestras de la escuela, las familias y los niños.

Cuando hablamos del imaginario lo hacemos teniendo en cuenta una de las principales obras de Castoriadis (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*, en la cual plantea que todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico social está

³ El imaginario pedagógico es un constructo teórico de nuestra tesis. Si bien el concepto se utiliza en escritos científicos de diferentes fuentes, en este caso, la novedad tiene que ver con la relación teórica desde el *legein*, el *teukhein* y la praxis (en términos de Castoriadis, 2013) del experimento pedagógico como un magma de lo escolar. El concepto lo construimos en el capítulo 1.

tejido a lo simbólico; que los actores reales, individuales o colectivos (el trabajo, la guerra, el amor, el parto), así como los innumerables productos materiales, no son símbolos en sí mismos; pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica.

Castoriadis (2013), considera que lo imaginario “no es partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro (...). Es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/ formas/ imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa” (p.12). A eso llama realidad y racionalidad, que son obras de ello.

También pone en evidencia una lógica conjuntista-identitaria (predominante en occidente) que consiste en reducir los fenómenos a conjuntos que se organizan sobre la base de la búsqueda de lo idéntico, de manera que da lugar a una captación fragmentaria y dinámica de la realidad, donde la dimensión creativa está ausente. Esta lógica se da cuando “pensamos la historia” bajo las categorías de la “finalidad”, de la “causalidad” o de la “implicación lógica”. Ambas lógicas tienen su razón de ser en la misma institución de la sociedad, en una doble dimensión social: el *legein* y el *teukhein*⁴(Castoriadis, 2013).

En la investigación recuperamos el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos⁵, donde subyacen el *legein* y el *teukhein* (Castoriadis, 2013), de la forma escolar instituyente del CAI, que hacen lugar a la experiencia, a partir de diversos dispositivos pedagógicos (Larrosa 2018).

Para esta tesis, consideramos oportuno y relevante: indagar, recuperar, descubrir y analizar los imaginarios pedagógicos de los discursos de los agentes socioeducativos desde los siguientes interrogantes: ¿qué imaginarios subyacen en los discursos de los sujetos que formaron parte del equipo institucional del CAI, sobre la forma escolar? ¿Cómo aparece lo instituido y lo instituyente en la construcción del imaginario pedagógico de la forma escolar del CAI? ¿Qué aspectos del imaginario social podrían relacionarse con la lógica identitaria de la escuela tradicional? ¿Cómo se relaciona el

⁴ Estos conceptos son explicados detalladamente en el capítulo uno.

⁵ Llamamos agentes socioeducativos a los sujetos que formaron parte del equipo institucional del CAI como: coordinador institucional, maestras comunitarias y talleristas.

imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos con el *legein* y el *teukhein* de la forma escolar del CAI?

El problema de investigación está relacionado con la siguiente pregunta: ¿cómo se construye la justicia educativa a partir de la forma, el espacio y el tiempo pedagógico del CAI del barrio La Gloria?

Esta investigación se sustenta desde el paradigma interpretativo y realizamos interrogantes tales como: ¿cuál es la forma escolar que propone el CAI del barrio La Gloria? ¿Cuáles son las características de los dispositivos pedagógicos que se implementan en el CAI para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer la inclusión educativa en el barrio? ¿Qué aprendizajes de esta experiencia pueden ser recuperados para la formación docente del nivel primario? ¿Cómo estas actividades que son apropiadas por la comunidad redundan en aprendizajes y ampliación de miradas?

El objetivo general con el que iniciamos la investigación era analizar la implementación del programa Centro de Actividades Infantiles en la provincia de Mendoza, durante el periodo histórico (2012/2015). El mismo estaba acompañado por objetivos específicos como: analizar el proyecto jurisdiccional de los CAI de la provincia de Mendoza; analizar los imaginarios sociales que atraviesan al CAI N° 41 y que facilitan que el dispositivo se arraigue en el B° La Gloria; analizar el CAI N° 41 como la forma de lo escolar desde el enfoque socioeducativo; identificar las estrategias didácticas de enseñanza aprendizaje y de inclusión educativa del CAI N° que coadyuvan a la construcción de la justicia educativa.

Las anticipaciones de sentido elaboradas al inicio eran:

- Uno de los elementos que facilita que la comunidad se apropie de las actividades socioeducativas que se desarrollan en el CAI es porque ofrece una forma, un tiempo y un espacio escolar que se relaciona con la cultura popular del barrio.
- La forma pedagógica del experimento socioeducativo contribuye a la construcción de la justicia educativa en el barrio La Gloria.
- Los dispositivos pedagógicos implementados en el CAI son estrategias para la inclusión educativa.

Tanto los objetivos como las anticipaciones de sentido se fueron modificando durante el transcurso de la investigación, teniendo en cuenta el método de generación de datos flexibles (Vasilachis, 2006). La versión definitiva es abordada en el capítulo dos.

A partir de la investigación esperamos recuperar, explorar, describir y analizar significaciones del imaginario pedagógico de los sujetos que formaron parte del programa nacional. Pretendemos poner en tensión la forma escolar instituyente e instituida de la escuela, a efectos de repensar las prácticas educativas en las aulas heterogéneas para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer una educación inclusiva y de calidad.

La importancia del problema de estudio reside en los escasos antecedentes sobre la forma de lo escolar, desde el imaginario de los sujetos involucrados en el espacio y el tiempo pedagógico, de los programas socioeducativos tanto a nivel nacional como provincial. En esta oportunidad lo hacemos específicamente desde el imaginario pedagógico del coordinador institucional, maestras comunitarias y tallerista; sin dejar de lado las miradas y voces de la comunidad y la escuela.

Al finalizar esta instancia de investigación nos proponemos, por un lado, generar conocimientos sobre el imaginario pedagógico instituyente de la forma escolar, del experimento socioeducativo, que fortalecen las trayectorias escolares y amplían los universos culturales. Por otro lado, realizar aportes para los diseños curriculares de los profesorado de formación inicial como así también a la elaboración y planificación de programas y/o proyectos de las políticas públicas en la provincia de Mendoza.

En la búsqueda de antecedentes, nos encontramos con algunas publicaciones e investigaciones que estudian y analizan los derechos educativos y los dilemas de los formatos escolares que se relacionan con las temáticas educativas de esta tesis. Traemos a colación, en esta oportunidad, sólo a tres porque resaltan las temáticas y el resto las presentamos en el capítulo 2:

1. *El Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles – Descripción, implementación y lecciones para la transición al Programa Nacional (ESA). Informe Final* (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2019).
2. *Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en la Argentina – Los Centros de Actividades Infantiles* (Macchiarola et al., 2018).

3. *La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario.* (Finnegan y Serulnikov, 2015).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el diseño metodológico del proyecto de investigación se inscribe en el marco de la investigación cualitativa y según el grado de abstracción, se trata de una investigación básica porque apunta a la generación o completamiento de la teoría del imaginario social. Por la naturaleza de los objetivos podemos decir que en un principio, el estudio se define desde una profundidad analítica y descriptiva, ya que recuperamos los imaginarios pedagógicos de los agentes socioeducativos, analizamos sus discurso y describimos la forma escolar del experimento socioeducativo del barrio La Gloria en las diferentes constelaciones de esta tesis.

El diseño de investigación es emergente, comprendido en el método inductivo que se nutre de estrategias metodológicas sobre la base de un proceso heurístico en el que hacemos uso de dos fuentes de la información (Hernández Sampieri et al., 2014): fuentes primarias y secundarias.

La investigación se realiza desde la perspectiva del estudio de caso, en una única unidad de análisis, en el cual la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Skate, 1998). El caso seleccionado, es un Centro de Actividades Infantiles que se implementó en la escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce", en articulación con la biblioteca popular "Pablito González".

El trabajo de campo consistió en realizar entrevistas guionadas, complementadas con un grupo de enfoque con los agentes socioeducativos que participaron del CAI (2012-2015). También se realizaron cuestionarios a sujetos que se relacionaron con la implementación del CAI como: directora y docentes de la escuela; familias y alumnos.

El análisis de los datos se organizó en función de la matriz que propone Vasilachis (2006), en la cual queda reflejada la información desde la singularidad de las entrevistas y del grupo de enfoque a partir del proceso interpretativo y de la vinculación entre las categorías nativas y teóricas como: Imaginario social, pedagogía, cotidianeidad, universos culturales, justicia educativa, entre otras. Posteriormente realizamos un

análisis del imaginario pedagógico que subyace en los discursos de los informantes claves para hacer una articulación con la teoría mencionada.

A los fines de exponer los resultados de nuestra investigación organizamos la tesis en cinco capítulos. En el **capítulo uno** presentamos el cruce teórico de significaciones de autores europeos y latinoamericanos representantes de diversas líneas de pensamiento e interpretación, con las que analizamos el imaginario social y pedagógico de los agentes socioeducativos a lo largo de esta tesis. En el mismo retomamos el pensamiento de autores tales como Cornelius Castoriadis, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Ágnes Heller, Axel Rivas, Jean Masschelein, Maartens Simons, Inés Dussel, Philippe Meirieu, entre otros.

En el **capítulo dos** abordamos el marco metodológico donde planteamos el objeto de estudio, el problema de investigación que le da sentido a esta tesis, las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos; la relevancia de la investigación; las anticipaciones de sentido; los antecedentes de investigaciones que se relacionan con la temática y el diseño metodológico. En el mismo también describimos la metodología y los métodos para la recolección de datos y por último el procedimiento de análisis e interpretación de la información que culmina en la producción del conocimiento de manera sistémica y metódica.

En el **capítulo tres** presentamos una constelación de imaginarios. En ella destacamos el resplandor de ciertos nudos y relaciones que se ponen en tensión en los subcapítulos que comprenden el experimento socioeducativo. Iniciamos la descripción del enfoque socioeducativo como una forma que constituye lo escolar, desde el imaginario pedagógico que subyace al discurso de los agentes socioeducativos que participaron del CAI. El análisis lo hacemos desde significaciones como: imaginario social; educación; la forma pedagógica, la escuela; las trayectorias escolares; la situación educativa y el experimento pedagógico. En la segunda constelación nos ocupamos de la forma pedagógica teniendo en cuenta las dimensiones del tiempo y el espacio del experimento socioeducativo a partir del imaginario pedagógico que subyace al discurso de los agentes socioeducativos, específicamente de las maestras comunitarias. En la tercera constelación abordamos la dimensión del tiempo y del espacio a partir del imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos: por un lado, el espacio teniendo en cuenta los dispositivos utilizados por las maestras comunitarias

(MC) y los talleristas; por otro lado, el tiempo, particularmente el destinado a ampliar los universos culturales. En la cuarta constelación recuperamos el experimento socioeducativo desde el imaginario pedagógico de los sujetos que formaron parte del CAI: significación de la vida cotidiana, dimensión de corporeidad, significación y trama de la cotidianeidad y experiencia educativa. En la quinta constelación ponemos en discusión el sentido de la igualdad que se fue asociando a la forma escolar del Centro de Actividades Infantiles. En la sexta y última constelación, nos proponemos analizar los dispositivos del CAI a partir de la forma escolar que favorece la inclusión educativa.

En el **capítulo cuatro** realizamos un compilado de las significaciones trabajadas en los capítulos precedentes, como categoría aglutinante y lo entramamos con el modelo de justicia educativa propuesto por Veleda y Rivas (2011). Todo ello, en el marco de un paradigma que aspira a fortalecer la educación pública como un espacio de todos, donde sea posible el encuentro con la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes.

Por último, en el **capítulo cinco** presentamos una articulación de las constelaciones trabajadas en el capítulo tres que contempla los objetivos y las anticipaciones de sentido de la investigación. En este apartado incluimos además el aporte que esta investigación realiza en cuanto a las significaciones y el experimento socioeducativo. Por último indicamos las líneas de indagación para futuras investigaciones que se abren a partir de esta tesis.

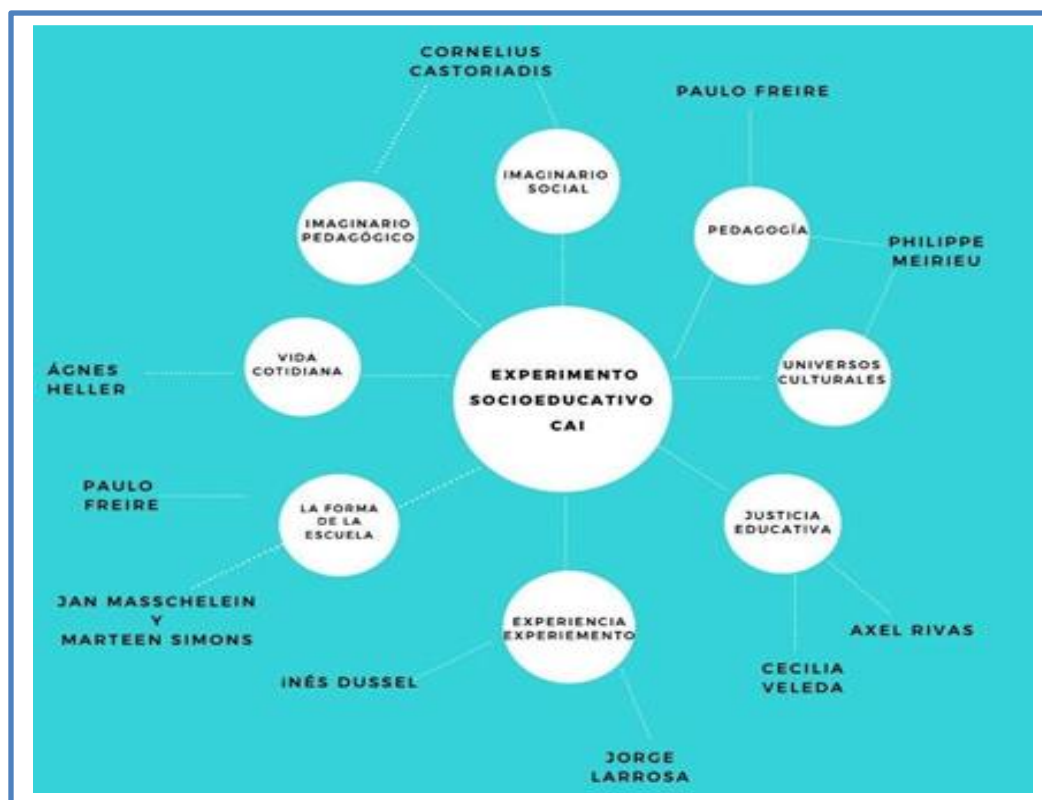
CAPÍTULO 1: CRUCES TEÓRICOS



1. Introducción

En este capítulo intentaremos realizar un cruce teórico con las significaciones de autores europeos y latinoamericanos representantes de diversas líneas de pensamientos e interpretación, con los que analizamos el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos (coordinadores, maestras comunitarias y tallerista) que formaron parte del Centro de Actividades Infantiles (CAI) del barrio La Gloria a lo largo de esta tesis. De cada referente teórico: C. Castoriadis; J. Larrosa; P. Freire; Á Heller; A. Rivas; J. Masschelein; M. Simons; I. Dussel; P. Meirieu, entre otros, recuperamos los aportes específicos que se entrecruzan en un diálogo que le da significado y sentido al objeto de investigación.

Figura N° 1: constelación de significaciones del capítulo 1



Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico de cada uno de los capítulos de la tesis.

Antes de iniciar con el cruce teórico nos parece fundamental dar respuesta a interrogantes que se relacionan con el objeto de estudio: ¿qué son los CAI? Y ¿cuáles son las características del programa nacional?

1.2. Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles

Los CAI se crearon desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), Ministerio de Educación de la Nación en el 2010. El diseño de esta propuesta está enmarcado en el conjunto de leyes, y normativas que ubican a la igualdad y la inclusión como un objetivo concreto de la política pública y tienen como prioridad las estrategias para el acompañamiento de las trayectorias escolares. En el diseño encontramos las bases de otros experimentos pedagógicos que han sido implementados con anterioridad

en la Argentina. El planeamiento de los CAI retoma las propuestas de tres programas implementados por el Ministerio de Educación de la Nación:

- *Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)*, creado en el 2004 y tenía como objetivos: fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje con acciones pedagógicas y comunitarias; acompañar y apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares con espacios de acción y reflexión de las propuestas de enseñanza institucionales y de aula, y promover acciones educativas vinculadas con el entorno escolar para la conformación de comunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación; s.f).
- *Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE)* creado en el 2005, los objetivos eran lograr la reinserción, permanencia y egreso de niños, niñas y adolescentes de entre seis y dieciocho años. Para ello, el programa favoreció la implementación de políticas pedagógicas e institucionales que contemplaran las diversas trayectorias escolares. El mismo promovía que la escuela y organizaciones comunitarias y/o juveniles realizaran un diagnóstico socioeducativo de la situación de los niños y jóvenes en la comunidad y diseñaran una propuesta educativa concreta para acercarlos al sistema educativo y fortalecer su promoción y egreso. A estas propuestas se las denominó “espacio puente”. Además del trabajo pedagógico, se encontraban actividades artísticas, deportivas, de comunicación o de emprendimientos productivos, en los proyectos planteados. Entre sus líneas, se encontraba el programa *Volver a la Escuela*, para escuelas primarias y el *Todos a Estudiar* para las escuelas secundarias (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004).
- *Programa Nacional de Extensión Educativa Centros de Actividades Juveniles (CAJ)*, creado en el 2010, estos tenían como objetivo general “ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los jóvenes en las escuelas, así como de fortalecer sus trayectorias escolares y educativas a través de la participación en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios y alternativos a la jornada y al horario escolar” (Ministerio de Educación de la Nación; s.f). Este programa que se desarrollaba en escuelas secundarias, es un antecedente directo del Programa en estudio.

Los CAI, formaron parte de las políticas educativas del Ministerio de Educación de la Nación orientadas a la justicia social, con el objetivo de contribuir a la igualdad y a la

calidad educativa de los niños que se encontraban en contextos de mayor vulnerabilidad social y económica (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a).

El programa constituía una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños que requerían mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación. La necesidad de este apoyo podía atribuirse a diferentes causas como: ingreso tardío en el inicio de la escolaridad, repitencias reiteradas, abandonos temporarios o permanentes, entre otros. Para ello se diseñaron diversos dispositivos pedagógicos que colaboraron en la concreción de una propuesta de escuela para todos y cada uno de los niños del territorio nacional con propósitos, objetivos y destinatarios.

1.2.1. Objetivos del CAI

Entre los objetivos del programa podemos mencionar:

- Fortalecer las trayectorias escolares en espacios y tiempos alternativos que complementen a los del turno escolar, ofreciendo propuestas potentes de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de competencias que les permitan a los alumnos mejorar su desempeño escolar.
- Ampliar el universo cultural de los niños a través de la participación en actividades relacionadas con el arte, el juego, el deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías y todas aquellas que se consideren relevantes en su entorno socio comunitario y que contribuyan a su inclusión social y cultural.
- Generar actividades socioculturales y comunitarias que promuevan el fortalecimiento de lazos entre la escuela, las familias y la comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a).

1.2.2. Destinatarios del CAI

Los CAI fueron pensados para todos los niños que requerían apoyo pedagógico y mayor acompañamiento en sus trayectorias escolares. A partir de la *Asignación Universal por Hijo* (AUH) los CAI se constituyeron en un espacio complementario que recibía y acompañaba la escolaridad de quienes reingresaban y/o ingresaban por primera vez al sistema educativo. En tanto que se promovían actividades socioculturales

para todos los niños de las escuelas sedes del programa y de diferentes escuelas cercanas. Las familias y vecinos de la comunidad, eran los destinatarios de las actividades que se organizaban desde el programa (Ministerio de Educación de la Nación, 2010a).

1.2.3. Espacio y tiempo pedagógico de los CAI

El espacio y el tiempo pedagógico del experimento socioeducativo eran amplios, abiertos y flexibles. Con respecto al espacio, estos se implementaban en la escuela y en algunos casos particulares en organizaciones sociales. Nuestro objeto de estudio, funcionaba en la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, en el mismo lugar donde funciona la biblioteca popular “Pablito González”⁶, a través de talleres y actividades culturales, donde se ofrecían distintas oportunidades para aprender. Así el CAI colaboró en la posibilidad de que el espacio escolar se consolidara como un lugar que recibía a los niños, lugar donde se producían encuentros y se construían significados comunes a través del intercambio con los otros.

En cuanto al tiempo pedagógico, los CAI funcionaban, por un lado, durante la semana con las maestras comunitarias (MC), (con una carga horaria de 12 horas) que realizaban un seguimiento de la escolaridad de cada alumno, generando espacios de trabajo personalizado en la escuela, y en los hogares de los niños, acordando con docentes de la escuela y con la familia diversas estrategias pedagógicas. Por otro lado, los sábados el coordinador, las MC y los talleristas abrían la escuela y ponían en marcha los dispositivos pedagógicos⁷.

⁶ La biblioteca popular “Pablito González” tiene sus inicios por el año 2000 cuando un grupo de jóvenes decidieron realizar diferentes actividades artísticas para convocar a los vecinos del barrio y luego de estas experiencias decidieron conformar la biblioteca. En la actualidad ofrece servicios de préstamos de libros, ensayos de la murga “Los enviados del Momo”, ludoteca para niños y apoyo escolar. Además comparte el proyecto de radio escolar de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” y funciona como organización local del programa de Microcrédito Banco Popular de la Buena Fe del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (Tosoni, 2013).

⁷ Esta significación se entiende tal como lo plantea Larrosa (2018) siguiendo a Hannah Arendt, para señalar que la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunicación del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. Con la palabra dispositivo se enfatiza la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad. Esta palabra apareció, en la disciplina Antropología Cultural que estaba dedicada a la transmisión. Y que ahí era muy importante tratar de la escuela (y de otros espacios educativos) como invenciones, como artificios o como artefactos que no tienen nada de natural (p. 181).

El coordinador del CAI, acompañaba las dinámicas del mismo y participaba de la articulación con la escuela, con otros proyectos comunitarios y actividades relacionadas con otras instituciones para fomentar acciones conjuntas (Ministerio de Educación de la Nación, 2010 a).

En la investigación hablamos por un lado, del espacio y del tiempo pedagógico teniendo en cuenta los seis elementos de la situación educativa que describe Freire (2009). También analizamos la experiencia de las prácticas educativas instituidas e instituyentes, en las cuales intervienen los docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, los agentes socioeducativos del CAI y los niños desde un espacio unido a un tiempo donde se implementaban ciertos dispositivos pedagógicos para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales.

Por otro lado, tenemos en cuenta la mirada del filósofo español Larrosa (2018) quien considera que la escuela es una forma que separa los espacios, los tiempos y las ocupaciones escolares; que la misma no se define por su función sino por su forma de separación. La escuela instituye un tipo especial de espacio (el espacio escolar), de tiempo (el tiempo escolar) y de ocupaciones (las actividades escolares, los ejercicios escolares, las tareas escolares, las prácticas escolares). Esto es lo que hace que la escuela sea escuela y no una fábrica, un shopping, una plaza, un mercado, un hogar familiar o una empresa. La escuela debe tener tiempo dedicado al estudio para aprender, el puro placer de aprender.

Durante la investigación también analizamos el tiempo en términos de Castoriadis (2013) en el sentido de que la institución histórico-social de la temporalidad no es, ni puede ser, una repetición o una prolongación de la temporalidad natural. Plantea la relación de la institución histórico-social del tiempo y de la temporalidad natural; antes de ser institución explícita del tiempo, posición de referencias y de medidas, constitución de un tiempo identitario inmerso en un magma de significaciones imaginarias e instituido, también él, como tiempo imaginario.

Lo histórico-social es esta temporalidad, cada vez específica, instituida como institución global de la sociedad y no explícita como tal. El tiempo a que cada sociedad da existencia y que a ella misma da existencia, es su modo propio de temporalidad histórica que la sociedad despliega al existir y por el cual se despliega como sociedad histórica, sin que por ello sea necesario que lo represente como tal (Castoriadis, 2013 p. 330).

1.2.4. Conformación de los equipos CAI

Para la implementación del programa la política educativa tenía una estructura que funcionaba con equipos de trabajo nacional, jurisdiccional e institucional (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

El equipo nacional estaba integrado por un coordinador nacional, un equipo técnico de coordinadores socioeducativos regionales, por provincia y un equipo de gestión administrativa, contable y financiero, responsable de todos los procedimientos operativos de transferencia, utilización y rendición de los fondos.

El equipo jurisdiccional estaba integrado por un coordinador provincial, un equipo técnico de coordinadores socioeducativos (por zona, teniendo en cuenta los departamentos de la provincia), en el caso de Mendoza, contaba con cinco coordinadores regionales y un responsable de la gestión administrativa, contable y financiera de todos los procedimientos operativos de transferencia, utilización y rendición de los fondos (Gobierno de Mendoza, 2013).

El equipo institucional, es el que se conformaba en cada una de las escuelas donde funcionaba el CAI y estaba constituido por:

- a) Un coordinador institucional.
- b) Dos maestros comunitarios (se podían ampliar en función del proyecto socioeducativo institucional de cada CAI).
- c) Tres talleristas (se podían ampliar en función del proyecto socioeducativo institucional de cada CAI).
- d) Un Auxiliar.

a). Coordinador institucional: principal responsable del proyecto socioeducativo institucional del CAI y de la gestión administrativa de todos los procedimientos operativos, contables y financieros: transferencia, utilización y rendición de los recursos. Tenía a cargo la coordinación del diseño y la implementación del proyecto socioeducativo institucional, la conformación y consolidación del equipo institucional y la coordinación del trabajo con el mismo. La tarea de coordinación implicaba una carga horaria promedio de veinte horas semanales.

b). Maestros Comunitarios: perfiles responsables de fortalecer las trayectorias escolares de los niños generando estrategias pedagógicas renovadoras de enseñanza para implementar en el CAI, en la escuela, en los hogares y en otros puntos de referencia de la comunidad. El maestro comunitario dedicaba a la tarea, un promedio de veinte horas semanales. Todos los CAI contaban con al menos 2 MC. En CAI del barrio La Gloria, durante su implementación, cuatro mujeres cumplieron con el rol (dos estudiantes del profesorado de primaria, una psicóloga social y una trabajadora social). Todas realizaban diversas formas pedagógicas desde el rol que construyeron cotidianamente en los encuentros pedagógicos⁸ y desde la planificación del equipo institucional para los sábados.

c). Talleristas: estos agentes socioeducativos eran docentes o idóneos que tenían a su cargo la realización de talleres culturales, artísticos, científicos, tecnológicos, deportivos y/o recreativos durante los sábados. Estos dispositivos pedagógicos se definían en el proyecto socioeducativo institucional que se realizaba año a año. Dedicaban a la tarea un promedio de ocho horas semanales.

d). Auxiliar: encargados de abrir y cerrar el CAI, garantizando la limpieza del espacio. En la provincia de Mendoza generalmente era el celador de la escuela.

A estos sujetos que formaban parte del equipo institucional, en la investigación los denominamos “agentes socioeducativos” tal como los define Zelmanovich (2015). En este caso los entrevistados, comparten la experiencia del trabajo comunitario en el barrio y conocen las problemáticas sociales del contexto, de las familias y de los estudiantes desde diversos espacios pedagógicos como: la biblioteca popular “Pablito González”, la murga, el CAE (que funciona en el barrio), entre otros.

1.3. Experimento socioeducativo

⁸ La propuesta aquí es ampliar el espacio escolar, en los hogares, facilitar un lugar para las tareas, para hablar de lo que pasa en la escuela y de lo que ocurre en casa con lo que pasa en la escuela: escuchando las necesidades y promoviendo estrategias posibles de acompañamiento a la escolaridad a cargo de algún adulto del grupo familiar” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.18).

A nuestro objeto de estudio, el CAI del barrio La Gloria, lo denominamos “experimento socioeducativo” teniendo en cuenta, por un lado, la significación de “experiencia” desde el pensamiento de Larrosa (2009), contemplada dentro del campo educativo. Asimismo coincidimos en que hay un uso y un abuso de esta palabra en educación como así también que implica un lugar de relación, del encuentro con el otro. Esto es lo que la hace ser, lo que le da la posibilidad de ser. La experiencia es aquello que irrumpe, que acontece, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos.

El filósofo, plantea la educación como el deseo del encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra programación, como una experiencia nueva de ser y de saber, por tal motivo nos preguntamos: ¿será posible pensar el CAI como una experiencia, como un experimentar, como un sentir y aprender? ¿Cómo se hace lugar a la experiencia desde el CAI al recibir y abrir las puertas al mundo de los niños que participan? ¿El CAI, es un experimento, donde se pone en juego la imaginación, la creatividad, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, entre las palabras y las cosas de tal manera que algo nuevo acontece en la vida cotidiana de los niños para ser considerado una experiencia?

La experiencia es un acontecimiento, dice Larrosa (2009) “eso que me pasa”, el pasar de algo que no soy yo “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo puedo o lo que yo quiero. A esto lo llama “principio de alteridad”, “principio de exterioridad” y “principio de alienación”.

Si tomamos cada uno de estos principios y lo analizamos con lo planteado en el transcurso de la tesis en función del experimento socioeducativo, podemos preguntarnos: ¿no hay experiencia, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un acontecimiento, o algo extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar? ¿Es el CAI un acontecimiento que irrumpe en la escuela con dispositivos pedagógicos, que implementan estrategias diferentes a lo que hacen cotidianamente los niños en la escuela? ¿Cuál es la forma escolar instituyente de este experimento que hace que se transforme en una experiencia y no sea sólo un experimento con una fecha de caducidad?

Por otro lado, compartimos la mirada sobre la educación escolar de Dussel (2018) quien expone dos conceptos claves.

- La politización de la escuela, como una estrategia para remediar problemas sociales o para producir una nueva ciudadanía, lo que restringe su potencial de renovación del mundo y de ofrecer un tiempo libre.
- La popularización planteada como una forma de domesticación que hay que resistir. Popularizar la escuela implica acercar la enseñanza al mundo de los estudiantes; ambos conceptos, se analizan desde la experiencia latinoamericana de la educación escolar, de los últimos años, donde fueron claves para articular los “experimentos pedagógicos”.

Estos “experimentos pedagógicos” a los que hace referencia Inés Dussel son los programas socioeducativos que se implementaron en la Argentina desde el Ministerio de Educación de la Nación a través de la DNPS a partir del 2003. En estos experimentos se pusieron en juego formas pedagógicas con espacios pensados y diseñados para comunidades vulneradas, formas que irrumpen en la escuela tradicional a partir de diversos dispositivos pedagógicos, a los que Fontana (2015) denomina “enfoque socioeducativo”.

Por lo expuesto, consideramos que el CAI es un “experimento pedagógico” con una forma pedagógica que caracterizan al enfoque socioeducativo, por ende en esta investigación tomamos la decisión de denominarlo “experimento socioeducativo”.

1.4. Imaginario Social

En esta tesis recuperamos y analizamos el imaginario social de los sujetos que formaron parte del programa en el barrio La Gloria. Por ello consideramos necesario dar respuesta al siguiente interrogante: ¿cuáles son las significaciones del imaginario social que emergen del experimento socioeducativo?

Cuando hablamos de imaginario social, lo hacemos teniendo en cuenta una de las principales obras de Castoriadis (2013), *La institución imaginaria de la sociedad*. En ella sostiene que todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico social está tejido a lo simbólico; que los actores reales, individuales o colectivos (el trabajo, la guerra, el amor, el parto), los innumerables productos materiales. No son símbolos, pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica. Plantea que primero nos encontramos con lo simbólico en el lenguaje y también en las instituciones aunque de otra manera.

Las instituciones no se reducen a lo simbólico pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un símbolo en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica. Una organización dada de la economía, un sistema de derecho, un poder instituido, una religión, existen socialmente como sistemas simbólicos sancionados. Consisten en ligar a símbolos unos significados y en hacerlos valer como tales, es hacer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado (Castoriadis, 2013. p187).

La sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad. El simbolismo se agarra a lo natural y se agarra a lo histórico, participa finalmente en lo racional. Todo esto hace que emerjan unos encadenamientos de significantes, unas relaciones entre significantes y significados, unas conexiones y unas consecuencias a las que no se apuntaban ni estaban previstos. Ni libremente elegido, ni impuesto a la sociedad considerada, ni simple instrumento neutro y medio transparente, ni opacidad impenetrable y adversidad irreductible, ni amo de la sociedad, ni esclavo dócil de la funcionalidad, ni medio de participación directo o completo en un orden racional, el simbolismo a la vez determina unos aspectos de la vida y de la sociedad y está lleno de intersticios y de grados de libertad (Castoriadis, 2013, p. 201).

Castoriadis, sostiene que hay un uso inmediato de lo simbólico, donde el sujeto puede dejarse dominar por éste, pero que hay también un uso reflexionado. Pero si el sujeto jamás puede ser garantizado a priori, se realiza la posibilidad de otra relación en la que lo simbólico ya no esté automatizado y pueda ser llevado a la adecuación con el contenido.

Jamás podemos salir del lenguaje, pero nuestra movilidad en el lenguaje no tiene límites y nos permite ponerlo todo en cuestión, incluso el lenguaje y nuestra relación con él de un simbolismo automatizado de las instituciones sobre la vida social; nada en el simbolismo institucional, excluye su uso lúcido por la sociedad (Castoriadis, 2013, p. 202).

El dominio del simbolismo de las instituciones no plantearía problemas esencialmente diferentes de los del dominio del lenguaje. Un simbolismo es dominable, salvo en la medida en que remita, a algo que no es simbólico.

El filósofo griego considera que hablamos de imaginario, cuando queremos hablar de algo "inventado", ya se trate de un invento absoluto o un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas. En ambos casos se da por supuesto que lo imaginario se separa de lo real, ya sea que pretende ponerse en su lugar (una mentira) o que no lo pretenda (una novela) (Castoriadis, 2013).

Las relaciones profundas y oscuras entre lo simbólico y lo imaginario aparecen si se reflexiona sobre lo imaginario que debe utilizar lo simbólico no sólo para expresarse sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más.

El simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. Sin embargo, en la medida que lo imaginario vuelve finalmente a la facultad originaria de plantear o de darse bajo el modo de representación, una cosa y una relación que no son (que no están dadas en la percepción o que jamás lo han sido), hablaremos de un imaginario efectivo y de lo simbólico. Es finalmente la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen (Castoriadis, 2013, p. 204).

El simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera tal que uno represente al otro, pero en las etapas muy avanzadas del pensamiento racional lúcido el significante, el significado y su vínculo *sui generis* se mantienen simultáneamente unidos y distintos, en una relación firme y flexible. De otro modo la relación simbólica se queda, desde el comienzo donde surgió: en el vínculo rígido entre el significante y el significado, el símbolo y la cosa, en lo imaginario efectivo⁹.

La historia es imposible e inconcebible fuera de la imaginación productiva o creadora, de lo que hemos llamado imaginario radical, tal como se manifiesta a la vez e indisolublemente en el hacer histórico y en la constitución, antes de toda racionalidad explícita de un universo de significaciones (Castoriadis, 2010, p. 235).

El mundo social está constituido y articulado en función de un sistema de estas significaciones, las cuales existen, una vez constituidas, al modo de lo que Castoriadis denomina imaginario efectivo (o lo imaginado).

Castoriadis (2013), explica que toda sociedad, hasta ahora ha intentado dar respuesta a cuestiones fundamentales como por ejemplo: ¿quiénes somos como colectividad? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Dónde y en qué estamos? entre otras. La sociedad debe definir su identidad, su articulación, el mundo, sus relaciones con él y con los objetos que contienen sus necesidades y sus deseos. Sin las respuestas a estas preguntas, sin estas definiciones no hay mundo humano, ni sociedad ni cultura.

El papel de las significaciones imaginarias, es proporcionar respuestas que ni la realidad ni la racionalidad pueden proporcionar. Es en el hacer de cada colectividad donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas. Es ese hacer

⁹ Para ahondar más sobre imaginario efectivo, remitirse a la pág. 204 (Castoriadis, 2013).

social que no se deja comprender más que como respuesta a unas cuestiones que él mismo plantea implícitamente (Castoriadis, 2013).

La relación entre imaginario y racional Castoriadis (2013) considera que es imposible comprender lo que fue, lo que es la historia humana, prescindiendo de la categoría de lo imaginario. No podemos comprender una sociedad sin un factor unificante que proporcione un contenido significado y lo teja con las estructuras simbólicas.

La historia contiene la progresión en la racionalidad, es del orden de la significación y es la creación imaginaria propia de la historia, aquello en y por lo que por la historia se constituye (Castoriadis, 2013).

Lo simbólico racional, representa lo real, o bien como lo que es indispensable para pensarlo o actuarlo. Según Castoriadis (2013) podríamos preguntarnos “¿no es evidente que este papel también es desempeñado, en todas las sociedades, por unas significaciones imaginarias?” (Castoriadis, 2013, p.259).

En cuanto a lo real del mundo humano no es sólo en tanto que posible objeto de conocimiento, es de manera inmanente, en su ser en sí y para sí como es categorizado por la estructuración social y lo imaginario que ésta significa, relaciones entre individuos y grupos, comportamiento, motivaciones, no son solamente incomprensibles para nosotros, son posibles por sí mismos independientemente de este imaginario (Castoriadis, 2013, pp. 259-260).

La institución histórico social, es lo imaginario social, esta institución, es una institución compuesta por un magma de significaciones, las significaciones imaginarias sociales. El sostén representativo participable de esas significaciones consisten en imágenes o figuras en el sentido más amplio del término fonemas, palabras, estatuas, iglesias, partituras musicales, etc. Pero también en la totalidad de lo percibido natural nombrado o nombrable por la sociedad considerada. “Lo imaginario social es primordialmente creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son sus soportes” (Castoriadis, 2013, p. 377).

1.4.1. Imaginario pedagógico

Si bien ya hemos advertido que otros autores han abordado el término imaginario pedagógico, en esta tesis partimos específicamente de la teoría del imaginario social de Castoriadis.

El mundo histórico es el mundo del hacer humano relacionado con el saber, aunque esta relación está por elucidar. Para esta elucidación Castoriadis (2013) se apoya en dos ejemplos: la actividad refleja y la técnica.

El filósofo plantea que puede considerarse una actividad humana puramente refleja, absolutamente no consciente. Semejante actividad no tendría, por definición, relación con un saber cualquiera. Sin embargo está claro que no pertenece al terreno de la historia (Castoriadis 2013).

El hacer humano, puede considerarse como una actividad “puramente racional”. Esta se apoyaría sobre un saber exhaustivo, entendiendo que toda cuestión pertinente para la práctica y que pudiese emerger en este terreno sería decidible. En función del saber la acción se limitaría a plantear en la realidad los medios y los fines a los que apunta, a establecer las causas que traerían los resultados deseados. Esta actividad está aproximadamente realizada en la historia, es la técnica.

Lo esencial de las actividades humanas no puede ser comprendido ni como reflejo ni como técnica, ningún hacer humano es no consciente; pero ninguno podría continuar si se le plantease la exigencia de un saber exhaustivo previo, de una elucidación total de su objeto y de su modo de operar, dice Castoriadis (2013).

Pone como ejemplo que criar a un niño, “puede hacerse en dosis de conciencia y lucidez, pero queda por definición excluido que esto pueda hacerse a partir de una elucidación del ser del niño y de la relación pedagógica” (Castoriadis, 2013, p. 116).

En este caso el porvenir del niño no es una cosa que se contenga en el niño, sino que lo esencial de la educación, corresponde a la relación que se establece con el pedagogo y a la evolución de esta relación que depende de lo que uno y otro harán.

A ese hacer en el cual el otro, o los otros, son considerados como seres autónomos y como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía, Castoriadis (2013) la

denomina praxis. “La verdadera política, la verdadera pedagogía, la verdadera medicina, puesto que han existido alguna vez, pertenecen a la praxis” (p.120).

En la praxis hay un por hacer, que es el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros, que es a la vez el fin y el medio. La praxis es lo que apunta al desarrollo de la autonomía como fin y utiliza con este fin la autonomía como medio. La praxis es una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez; pero es algo del todo distinto a la aplicación de un saber previo y se apoya sobre un saber, pero éste es siempre fragmentario y provisional.

Es fragmentario, porque no puede haber una teoría exhaustiva del hombre y de la historia; y es provisional, porque la praxis misma hace surgir constantemente un nuevo saber, pues hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal. Es por ello por lo que sus relaciones con la teoría, la verdadera teoría correctamente concebida, son infinitamente más íntimas y más profundas que las de cualquier técnica o práctica (Castoriadis 2013, p.122).

Lo que fundamenta la praxis no es una deficiencia temporal de nuestro saber, es aún menos la transformación del horizonte presente de nuestro saber en límite absoluto. Castoriadis (2013) dice que la lucidez «relativa» de la praxis no es algo para salir del paso, sino que el objeto mismo de la praxis es lo nuevo, lo que no se deja reducir al simple calco materializado de un orden racional preconstituido.

Esta “lucidez relativa” corresponde a otro aspecto de la praxis:

(...) el de que su sujeto mismo es constantemente transformado a partir de esta experiencia, en la que está comprometido y que hace, pero que también le hace a él. Los pedagogos son educados ‘el poema hace a su poeta’. Y se comprende sin más que de ello resulta una modificación continua, en el fondo y en la forma, de la relación entre un sujeto y un objeto que no pueden ser definidos de una vez por todas (Castoriadis, 2013, p. 123).

Si bien Castoriadis en sus obras no habla de educación, específicamente, para esta tesis retomamos los aportes que realiza en su tesis doctoral Barischetti (2015):

La educación constituye una actividad humana que genera controversias y contradicciones, respeto y recelos, demandas y cuestionamientos; pero por sobre todo es una actividad presente en toda sociedad y necesaria tanto para su permanencia como para su transformación. Entre estas tensiones dialécticas la sociedad y la educación se relacionan de forma única en cada sociedad, en cada momento de la historia configurando una institución (p. 44).

Al mismo tiempo suma a su reflexión la idea de que Castoriadis propone una visión de la sociedad en la que bosqueja elementos que permiten realizar interpretaciones respecto de la institucionalidad y que expone un pensamiento acerca de los tópicos como: la verdad, la realidad, el hombre, lo imaginario, el pensamiento, el lenguaje, la técnica, la sociedad, la historia. En fin, está hablando de educación.

Por ello consideramos que en esta investigación recuperamos el imaginario social del experimento socioeducativo donde subyace esta lucidez relativa, de la forma de la escuela instituyente que hace lugar a la experiencia a partir de diversos dispositivos pedagógicos; por ello nos parece oportuno proponer el constructo de “imaginario pedagógico”.

1.4.2. La lógica identitaria: *legein* y *teukhein*

La lógica conjuntista-identitaria, consiste en reducir los fenómenos a conjuntos que se organizan sobre la base de la búsqueda de lo idéntico, de manera que da lugar a una captación fragmentaria y dinámica de la realidad, en la que la dimensión creativa está ausente. Esta lógica se da cuando “pensamos la historia” bajo las categorías de la “finalidad”, de la “causalidad” o de la “implicación lógica”. No obstante, es una lógica que tiene su razón de ser en la misma institución de la sociedad, por lo que tiene una doble dimensión social: el *legein* y el *teukhein* (Castoriadis, 2013).

El *Legein*, etimológicamente significa decir, razonar, determinar (correspondiente al latino *legere*: leer o declarar). Es la dimensión conjuntista-identitaria del decir, representar social. Mediante el decir se determina, pero el lenguaje es algo hecho e instituido, código, no idéntico a la naturaleza de lo real. De acuerdo con Castoriadis debe entenderse sobre todo como “designar”.

Legein es lo que permite organizar, realizar operaciones de distinción, elección, entre otros. También posibilita el hacer referencia a objetos distintos y definidos, produciendo la relación de signos (significativa) que permite y hace al lenguaje como código. Es la dimensión identitaria del representar/decir social (Castoriadis 2008, p.214).

El *Teukhein*, etimológicamente significa juntar, ajustar, fabricar, construir, y de él se deriva la *techné* (técnica). Es la dimensión conjuntista-identitaria o instrumental del hacer social. La misma debe entenderse sobre todo como “fabricar” -la actividad de fabricación da lugar a las técnicas como formas del saber y formas del hacer. *Teukhein* se ocupa de la finalidad y la instrumentalidad, refiriendo lo que es a lo que

no es y podría ser. Es la dimensión identitaria del hacer social (Castoriadis 2008, p.214).

Ambas se piensan como institución y con todo lo que esta presupone y entraña. Esto implica un modo de ser de esa colectividad que ya no puede concebirse como natural, que debe ser instituida, que por lo tanto implica el *legein* y el *teukhein* como indispensables para la institución misma. Tal institución puede darse sólo si previamente se ha separado, reunido, diseñado, ordenado en conjuntos, fabricados de manera adecuada y con vistas al ser de la sociedad, tanto cosas como individuos, objetos, signos y útiles. (Castoriadis, 2013). Teniendo en cuenta que el *legein* y el *teukhein* son creaciones absolutas de lo histórico social, en esta investigación los analizamos desde el funcionamiento del experimento socioeducativo.

1.4.3. El magma

El filósofo griego, también hace referencia a la lógica de los magmas, que se trata de una lógica que incluye dentro de sí a la conjuntista-identitaria, pero que es irreductible a ella. “Un magma es aquello de lo que pueden extraerse (o aquello en lo que se pueden construir) organizaciones conjuntistas en número indefinido, pero que no puede ser nunca reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita o infinita) de esas organizaciones” (Castoriadis, 2013, p.534).

Todo lo que puede darse: representación, naturaleza y significación, es según el modo de ser de magma. La institución histórico social del mundo, las cosas y los individuos, en tanto institución del *legein* y del *teukhin*, es institución de la lógica identitaria y por lo tanto imposición de una organización en conjunto a un primer estrato de lo dado. Pero no es ni puede ser únicamente eso, sino que siempre es institución de un magma de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013).

1.5. La situación educativa

En la investigación tomamos como objeto de estudio un caso del programa Centro de Actividades Infantiles, al que lo denominamos como un experimento de las políticas socioeducativas. El mismo tiene una forma de hacer escuela que se relaciona con la educación popular, en el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativo se analizan formas de una pedagogía transformadora. En la recuperación y análisis del imaginario social de estos agentes se pone en tensión ciertas significaciones con las

obras de Paulo Freire como: *Pedagogía de la autonomía; Miedo y Osadía; Educar para la libertad; El grito Manso; Por una pedagogía de la pregunta.*

Para esta investigación es fundamental la caracterización que realiza el pedagogo latinoamericano de los seis elementos que constituyen la situación educativa, donde se contempla al sujeto que educa y la importancia del papel del educador en mérito de la paz, con el que vive la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos sino también enseñar a pensar correctamente, en un tiempo y un espacio pedagógicos (Freire, 2009).

De sus obras retomamos el saber fundamental para la práctica educativa, la importancia de conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica educativa que demanda la existencia de los sujetos, uno que al enseñar aprende y otro que al aprender enseña y desde allí su “cuño gnoseológico”. La existencia de objetos contenidos para ser enseñados y aprendidos, e incluso el uso de métodos, de técnicas, de materiales, sueños, utopías e ideales. Así se desprende la politicidad como la cualidad que tiene la práctica educativa de ser política y de no poder permanecer neutral (Freire, 2015).

También consideramos que no se enseña desde la transferencia de los conocimientos, de los contenidos, desde la norma, sino desde la perspectiva de “quién enseña aprende al enseñar y quién aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien” (Freire, 2015, p. 25). El enseñar se diluye en la experiencia realmente fundadora de aprender, que el vivir la autenticidad que exige la práctica de enseñar a aprender, implica “una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la docencia y con la seriedad” (p.26).

Desde los CAI se implementaron diversos dispositivos pedagógicos con formatos de talleres donde se pensaban y diseñaban espacios pedagógicos teniendo en cuenta el contexto social de los educandos. En esta ocasión traemos los aportes del programa para las estrategias de enseñanza en las aulas y nos sumamos a los interrogantes que se hace Freire (2015) como: ¿por qué no establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los estudiantes y la experiencia social que ellos tienen como individuo? ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos

de su contexto social para discutir temas de la vida cotidiana relacionada con el medio ambiente, por ejemplo? ¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña: la realidad agresiva, en que la violencia es una constante y la convivencia de las personas con la muerte es mucho mayor que con la vida?, teniendo en cuenta que la escuela tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos y así una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

Cuando la forma pedagógica se relaciona con la capacidad del pensamiento crítico, de la comunicación, de la resolución de problemas, del aprender con otros, se generan las instancias de enseñanza, de construir el conocimiento, de desarrollar la curiosidad epistemológica, de resolver los conflictos de la vida cotidiana sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto. Es indispensable mantener vivo en el educando el gusto por la rebeldía, agudizar su curiosidad, estimular su capacidad de arriesgarse de aventurarse para inmunizarlo contra el poder aletargante del burocratismo (Freire, 2015).

Enseñar exige curiosidad, buen clima pedagógico y democrático donde el educando va aprendiendo, a partir de su propia práctica, de su propia experiencia, de la curiosidad, de sus interrogantes. Para ello es indispensable que el docente tenga la capacidad de: innovar, crear, inventar, motivando la curiosidad en los niños para construir nuevos aprendizajes. El ejercer la curiosidad de manera correcta, es un derecho que se tiene como persona y corresponde el deber de luchar por él, los estudiantes deben asumirse como seres epistemológicamente curiosos. En este caso “El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (Freire, 2015, p.83).

Para Freire (2015), la educación es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos, desafíos y utopías. Exige sobre el oficio de ser docente una competencia general, un saber sobre la propia naturaleza y saberes específicos ligados a la responsabilidad profesional del docente.

También habla de la importancia del espacio escolar dentro y fuera del aula, por eso lo relacionamos con las actividades del experimento socioeducativo, el CAI del barrio La Gloria. En el mismo las actividades se realizaban fuera del aula: en la biblioteca, en la

huerta, en el hogar de los niños, entre otros espacios. Considerando que es posible la transformación de los docentes y que para ello es necesario entender el contexto social de la enseñanza, para lo cual podemos preguntarnos: ¿cómo se distingue la educación liberadora de los métodos tradicionales?

La educación liberadora, es una situación donde los profesores y los alumnos deben ser los que aprendan, deben ser los sujetos cognitivos, a pesar de que sean diferentes, Freire (2014b) nos propone como una prueba de esta que tanto los profesores como los alumnos sean agentes críticos del acto de conocer.

Enseñar con alegría y con esperanza, es una de las premisas del pedagogo y es la que relacionamos con la forma pedagógica del CAI. Esta premisa es necesaria para la actividad educativa y la esperanza, la esperanza de que tanto los profesores (en este caso los talleristas y las MC) como las familias y los alumnos puedan: aprender juntos, enseñar, indagar, generar curiosidad, producir juntos y resistir, como así también eliminar las barreras que se oponen a la alegría.

La esperanza forma parte de la naturaleza humana y la desesperanza es la negación de la esperanza. “La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Sólo hay historia donde hay tiempo problematizador y no predado la inexorabilidad del futuro es la negación de la historia” (Freire, 2015, p.70).

Para enseñar hay que tener la convicción de que el cambio es posible. Hay que convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias para involucrarnos en el proceso radical de transformación del mundo. “La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa pero no es suficiente” (Freire, 2015, p.75). Cambiar es difícil, pero es posible siempre y cuando programemos nuestra acción política en el proyecto educativo del cual formamos parte.

Otra significación que analizamos desde el CAI tiene que ver con la comunicación y la capacidad del diálogo entre los agentes socioeducativos y los docentes, las familias y los niños donde se entabla una relación pedagógica para el encuentro, para el amparo, con la intención de formar el oficio de ser estudiante. Se construye una postura genealógica, abierta, curiosa e indagadora para invitar a los niños al proceso de enseñanza aprendizaje; es un desafío que se plantean al interior del equipo institucional.

Los alumnos juegan, se divierten, estudian, dialogan, analizan situaciones particulares, hacen amigos, se cansan, todo como resultado de una forma escolar.

El experimento socioeducativo, es un espacio pedagógico donde se espera y se recibe a los niños, donde se los acompaña en las idas y venidas de sus pensamientos para que puedan manifestar las dudas e incertidumbres y así constituir el conocimiento y nuevos mundos posibles.

Para enseñar y aprender hay que tener seguridad y autoridad pedagógica. El enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El docente que no lleve en serio la profesión, que no se perfeccione, que no se esfuerce para estar a la altura de las circunstancias, de la tarea educativa, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. La incompetencia profesional descalifica la autoridad profesional del docente. “El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en la que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, auténtica el carácter formador del espacio pedagógico” (Freire, 2015, p.88). Esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo hacían las MC para constituir la autoridad pedagógica, sin ser docentes?

Uno de los saberes de la práctica educativa tiene que ver con la capacidad de la comunicación donde el proceso del habla y de la escucha son parte de la disciplina, del silencio que debe ser asumido con rigor por los sujetos que hablan y escuchan, como algo indispensable en la comunicación dialógica. Una de las señales de la escucha es la demostración de la capacidad del sujeto de controlar no sólo, la necesidad de decir su palabra, sino también el placer personal, de expresarla, de participar (Freire 2015).

Quien tiene algo que decir tiene el derecho y el deber de decirlo, pero es preciso que sepa, que no es el único que tiene algo que decir como así también que no tiene la verdad esperada por todos, ni somos dueños de la verdad. El docente que tiene algo que decir debe asumir la responsabilidad y el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, para que no sólo escuche sino que hable, participe y genere el debate, respetando los tiempos para que esto sea posible en la práctica educativa.

El espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien,

silencioso y no silenciado habla. La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental (Freire, 2015).

En la investigación rescatamos los imaginarios pedagógicos donde la escucha y la tolerancia son parte de la forma escolar del CAI, donde se respeta a quien tiene una idea, un sueño, una mirada, un pensamiento diferente. Otra premisa a tener en cuenta es la tolerancia, el no renunciar a los ideales, a los sueños, a la justicia social. En el plano político la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el diferente para poder luchar contra el antagónico, en este sentido es una virtud revolucionaria y no liberal conservadora. La intolerancia es siempre prejuiciosa y la peor de las exigencias de la cotidianidad es el sentimiento, que el contexto alimenta intolerantemente, contra lo que lleva en su cuerpo, el ritmo, el sonido, la voz audible, considerándolos representantes de culturas inferiores, poco civilizadas (Freire, 2014b).

1.6. Pedagogía de la elección

La pedagogía es un conjunto de técnicas que se relaciona con una filosofía del sujeto que comprende la cuestión de la libertad, pero también la cuestión de los límites, de la ley de las normas, que comprende sobre todo la cuestión de la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo, dice Meirieu (2016).

El pedagogo francés, hace referencia a la pedagogía de la elección, que es la que retomamos en nuestra investigación.

Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reducirá a la contemplación embobada de unas actitudes que se despiertan, ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los hombrecitos completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisionero de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas (Meirieu, 1998, p. 68).

Por su parte, Fontana (2015), entiende que esta posición de la pedagogía centrada en los intereses, donde se plantea que la mejor educación es aquella que enseña a los estudiantes, lo que ellos, de antemano quieren aprender; es una posición mezquina

porque se corren de la función de “abrir el mundo”, de ampliar los universos culturales y dificultan el ejercicio de ciertos derechos, tal como lo sostiene Meirieu.

Esta reflexión nos lleva a preguntarnos: ¿la escuela puede transformar los conocimientos y destrezas en bienes comunes y proporcionar a cada uno independientemente de sus antecedentes, de sus habilidades o de sus talentos, el tiempo y el espacio pedagógico para abandonar su entorno conocido? ¿Puede la escuela partir de la experiencia para renovar el mundo, para reinventar la escuela y ampliar los universos culturales de los niños?

1.6.1. Las exigencias pedagógicas

Recuperamos las tres exigencias para analizar el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos. En relación a nuestro contexto actual, Meirieu en su primer exigencia sostiene que estamos frente a saberes que perdieron su sentido y su significación en la historias de los hombres, por eso postula que es necesario enseñar también la historia de los saberes, porque cuando el niño comprende los momentos cruciales en la historia le permite liberarse de creencias arcaicas.

En la segunda exigencia habla de compartir con los estudiantes los valores fundadores de la democracia, el respeto de la alteridad en la construcción del bien común. Es tratar de convencer sin imponer, es convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión del otro. Es un espacio escolar donde la verdad de la palabra no depende del estatuto del que pronuncia esa palabra, sino que se construye colectivamente.

Por último, en la tercer exigencia habla de formar a los niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas, planteando que una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida, de su futuro; que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco logrará formarlos para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas como sujetos autónomos con un real pensamiento crítico.

Por ello es fundamental que los docentes ayuden a los niños a postergar la razón del capricho, a pensar, a preguntarse cuál es la mejor elección que puede hacer.

1.6.2. Los universos culturales

Con respecto a la ampliación cultural, nos parece muy oportuno retomar los aportes que hace Meirieu (1998) en su libro *Frankenstein educador*¹⁰, en el cual narra la historia de un desamor, de un abandono. En el mismo provoca a los educadores y arremete contra toda pedagogía que se precie de fabricar un sujeto. Interpela las generaciones adultas, analiza lo que puede suceder cuando alguien llega al mundo y no tiene quien le inscriba, o cuando quién le ha dado la vida lo abandona arrojándola al mundo en completa soledad. *Frankenstein educador* es un canto contra la desresponsabilización de los adultos con las generaciones venideras.

Nuestra investigación nos remite a pensar en la forma de lo escolar desde la pedagogía de la cultura. Una forma escolar que habilita un conjunto de recursos, estrategias y obras elaboradas por los agentes socioeducativos para pensar el mundo.

Meirieu (1998), nos habla del reservorio de recursos en el que se puede abreviar, para resolver los problemas técnicos cotidianos, como para dar forma a las inquietudes y a las esperanzas que nos habitan, a las contradicciones que nos atormentan. Es lo que nos vincula con nuestro pasado, que nos permite afrontar nuestros presentes y nos da la materia y la fuerza para inventar nuestro futuro.

La cultura, es la materia misma, la única materia de la enseñanza escolar. La transmisión escolar debe comprenderse como diálogo permanente entre el sujeto y la cultura, que es:

(...) el esfuerzo para alcanzar ambos a fin de construir en cada individuo, ese continuo experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y a través de éstos, le permite elaborar sus deseos intereses y experiencias (Meirieu, 2016, p.72).

Entre el sujeto y la cultura, es necesario dos aspectos: uno de ellos es partir del sujeto tal como es para responder a sus deseos, a sus necesidades, a sus problemas y el otro

¹⁰ En el libro *Frankenstein educador*, analiza la obra literaria de Mary Shelly escrita en 1818, donde se cuenta la historia de un particular nacimiento (el de una criatura innominada), que luego es abandonada a su más completa soledad.

es proponer saberes nuevos, para que entren en resonancia con su propia historia, lo que se relaciona con la historicidad en términos de Castoriadis¹¹.

1.7. Justicia educativa

El último capítulo de la tesis está destinado al análisis del modelo de justicia educativa, propuesto por Veleda y Rivas (2011) donde se retoman los objetivos y principios teniendo en cuenta los imaginarios pedagógicos que subyacen a esta investigación.

Ambos autores parten del contexto histórico de las políticas educativas, analizan herramientas conceptuales y criterios de las políticas públicas que propician la construcción de un modelo de justicia educativa posible para la Argentina. Una idea de justicia que alude, en principio, a garantizar el derecho integral a la educación, a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo.

El modelo, exige revisar las condiciones del aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y en particular, desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida, los sectores más vulnerados. Por ello, apelamos al imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos del CAI, teniendo en cuenta la implementación de los dispositivos pedagógicos que hacen la forma de la escuela.

Este paradigma de justicia, aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible: el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes. La recuperación de lo común se complementa con la necesidad de reconocer la diversidad de contextos y culturas. Además de la afirmación de identidades particulares, el reconocimiento de la diversidad que apunta a romper con el formato uniforme de la escuela moderna y a multiplicar los espacios de expresión, de

¹¹ La memoria viva del pasado y el proyecto de un porvenir valorado desaparecen juntos. La cuestión de la relación entre la creación cultural del presente y las obras del pasado, en el sentido más profundo, es la misma que la de la relación entre la actividad creadora autoinstituyente de una sociedad autónoma y lo ya dado de la historia, que nunca se podrá conseguir como simple resistencia, inercia o servidumbre. A la falsa modernidad como a la falsa subversión le oponemos una reanudación y una recreación de nuestra historicidad, de nuestro modo de historización. Sólo habrá transformación social radical, nueva sociedad, sociedades autónomas, en y por una nueva conciencia histórica, que implica a la vez una restauración del valor de la tradición y otra actitud frente a esta tradición, otra articulación entre está y las tareas del presente/provenir (Castoriadis, 2008a, p.34).

interés y de éxito de los alumnos para poder acompañarlos en esta elaboración de proyectos de vida, más allá de la escuela.

También coincidimos con los autores que en estas últimas décadas, el mandato de justicia educativa ha ido asumiendo la centralidad de las políticas educativas con normativas tales como: la Ley de Educación Nacional (26.206/06), la Ley de Financiamiento Educativo (26.075/06), la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (26.061/06) que adecuó la normativa nacional a los postulados de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Tras la sanción de esta última Ley se inició un proceso a través del cual progresivamente las instituciones, políticas públicas y prácticas sociales se han ido adecuando a los lineamientos de la norma. A estas normativas también se suman las Resoluciones del Consejo Federal de Educación, que han sentado las bases para que la justicia educativa se sitúe en el centro de la agenda pública de la educación como la N° 174/12¹²; N°188/12¹³; N°311/16¹⁴ entre otras.

El protagonismo de las políticas universales que impulsan la justicia educativa como: la *Asignación Universal por Hijo*, el programa *Conectar Igualdad*, el *Plan de Mejora Institucional*, la línea de distribución de libros, políticas de impacto directo sobre la mejora de las condiciones educativas en la Argentina son destacadas por Veleda y Rivas (2011), pero sostienen que hay algunos desafíos tales como el significativo aumento del presupuesto (2002-2015), destinado a educación, la obligatoriedad de la escuela secundaria, la ampliación de la cobertura de la educación inicial, la extensión de la jornada escolar, la mejora en la calidad de la educación, que encontraron su cauce y constituyeron los pilares de un sistema educativo que reconoce el “fracaso escolar” como el fracaso de la escuela.

Las definiciones de las políticas educativas pueden ser más potentes e integrales si se apoyan en una renovada concepción de la justicia educativa, capaz de revisar y esclarecer los criterios en los que se fundan las decisiones y los mandatos. Para

¹² La Resolución N° 174 del Consejo Federal de Educación en el 2012, propone pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

¹³ La Resolución N° 188 del Consejo Federal de Educación en el 2012, propone el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016.

¹⁴ La Resolución N° 311 del Consejo Federal de Educación en el 2016 propone la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

repensar las políticas educativas Veleda y Rivas (2011) proponen un modelo de justicia educativa teniendo en cuenta siete principios, para el abordaje social y político del sistema educativo.

El modelo que proponen no supone pensar una escuela específica para los alumnos de sectores populares, sino que el paradigma aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, en la cual sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a individuos diferentes.

Para ello, se persigue la recuperación de lo común, complementado con la necesidad de reconocer la diversidad de contextos y culturas. En este caso con la afirmación de identidades particulares, el reconocimiento de la diversidad apunta a romper con el formato uniforme de la escuela moderna y a multiplicar los espacios de expresión, de interés y de éxito de los alumnos para poder acompañarlos en la construcción de proyectos de vida, más allá de la escuela.

En esta oportunidad, los autores plantean una noción de justicia que busca traducir ciertos desarrollos de la filosofía política y de la sociología de la educación al campo de la política educativa en la Argentina. Teniendo en cuenta que el abordaje político de las desigualdades educativas, ha puesto el acento a la redistribución con el fin de dar más a los que menos tienen. La concepción del modelo, señala la importancia de conjugar la redistribución con una revisión de los patrones institucionalizados de identificación, valoración e interacción del sistema educativo con los distintos tipos de actores sociales, incluyendo a los agentes socioeducativos, a los que hicimos referencia durante nuestra investigación.

Las políticas orientadas por la redistribución y el reconocimiento no deberían orientarse a limitar los obstáculos para abrir a todas las posibilidades de acceder a un supuesto éxito escolar y social. Los autores plantean un modelo en el cual la construcción de la justicia educativa debería orientarse a habilitar a los sujetos para actuar en distintas esferas de la vida, individual y colectivamente. Esta posición intenta superar las limitaciones y falacias liberadoras de los enfoques centrados en la igualdad de oportunidades y la calidad educativa. Sostienen que no basta con lograr aprendizajes medidos por las pruebas, sino que es necesario generar oportunidades reales para que

los sujetos puedan expresar y usar sus saberes, que sólo de esta manera serán verdaderamente valiosos. El modelo plantea los criterios que podrían guiar a las políticas educativas a limitar la injusticia del presente y posibilitar cambios concretos en el mundo real, planteando un horizonte para la acción.

1. 7.1. Objetivos del modelo de Justicia educativa

El modelo de justicia educativa que proponen Veleda y Rivas (2011) presenta dos pre-requisitos y dos objetivos:

JUSTICIA EDUCATIVA	REQUISITOS	<ul style="list-style-type: none">• Las condiciones para el aprendizaje de los niños en el hogar y en la escuela.• El fortalecimiento de la labor y la formación docente.
	OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Garantizar el acceso de todos los alumnos a los saberes fundamentales.• Diversificar la existencia de la experiencia educativa, para lo cual se necesitan ocentes con las condiciones (poder hacer), la voluntad (querer hacer), y las competencias (saber hacer) para construir.

Fuente: elaboración propia a partir del marco teórico de Veleda y Rivas (2011).

Se presenta como un desafío importante y difícil de cumplir de la política educativa, la formación masiva de los docentes para la justicia educativa. Los cambios en el pensamiento, implica en primer lugar transformar las representaciones estereotipadas y discriminatorios de algunos docentes respecto de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes de los sectores vulnerados y de las minorías.

A su vez proponen que la política educativa debe generar estrategias para que los docentes, con saberes más sólidos y con mayor compromiso trabajen en la escuela de contextos más críticos. Estableciendo parámetros, objetivos que permitan flexibilizar la distribución de docentes según propuestas pedagógicas contextualizadas. “El estado debería garantizar a las escuelas de contextos desfavorables las mejores condiciones laborales y una fuerte red de apoyo” (Veleda y Rivas, 2011, p.121).

En este modelo, un objetivo central del sistema educativo es transitar los fundamentos culturales que todo sujeto necesita para ocupar un lugar como ciudadano en la sociedad y tener la capacidad de actuar en libertad. Hoy, una parte de los estudiantes argentinos, particularmente de los sectores más postergados, concluyen la escuela sin dominar estos saberes y competencias fundamentales. A falta de estas herramientas, tanto la adquisición de aprendizajes y capacidades más complejas o específicos, entre los cuales la defensa de los propios derechos ocupa un lugar crucial.

1.7.2. Principios del modelo de justicia educativa

En síntesis, el modelo propuesto de justicia educativa se sostiene en al menos siete principios, complementarios entre sí:

1. El principio universalista de la concepción de la educación como derecho humano, que rechaza las aproximaciones basadas en la educación como mérito, mercancía o don.
2. El principio revisionista de la audiencia “modelo” del sistema educativo (las clases medias y altas), que propicia que los sujetos populares sean parte del centro orgánico del sistema en lugar de ser atendidos en los márgenes por las políticas compensatorias.
3. El principio de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución y el reconocimiento, como dos caras de influencia mutua en el camino hacia la justicia educativa.
4. El principio de las capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias centradas en la calidad o meritocráticas, centradas en la “igualdad de oportunidades”.
5. El principio de contextualización, basado en la idea de justicia “comparativa”, que no espera por un modelo ideal de justicia sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente.
6. El principio de concientización de la política educativa, que propone una práctica reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación.
7. El principio de participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa que no va de arriba hacia abajo, sino que se logra en

articulación, con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales (Veleda y Rivas 2011).

1.8. Bibliografía del capítulo

Barischetti, M.C. (2015). *Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social*. (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14218>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Ediciones proyecto Revolucionario. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/El-pensamiento-de-Cornelius-Castoriadis-VOL-2.pdf>

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 174/12. *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2016). Resolución CFE N° 311/16. *Condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Dussel I. (2018). *La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. En Larrosa J. (Ed.) *Elogio de la escuela*. (pp. 139-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fontana A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2009). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2014a). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2014b). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gobierno de Mendoza (2013). Resolución N° CAI/2013 *Normativa jurisdiccional de los Centros de Actividades Infantiles de la provincia de Mendoza*. Mendoza: Dirección General de Escuelas

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Meirieu P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- Meirieu P. (2013). *La opción de Educar*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Meirieu P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: PAIDÓS
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar: Lineamientos Generales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (s-f). *Documento Base: Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación, (s.f.). *Programa Nacional de Extensión Educativa. Centro de Actividades Juveniles: lineamientos Generales*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010b). *Los Equipos CAI: Cuaderno de Notas II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Maestra Comunitarias y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas IV*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tosoni, M.M. (2013). Las organizaciones sociales y la participación de los sectores populares. El caso de los barrios del Sudeste del Municipio del Godoy Cruz, Mendoza. (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7310/tosoni-tesisdoctorado.pdf
- Zelmanovich P. (2015). *Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.133-168). Buenos Aires. *Ministerio de Educación*.

CAPÍTULO 2: MARCO EPISTEMOLÓGICO Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

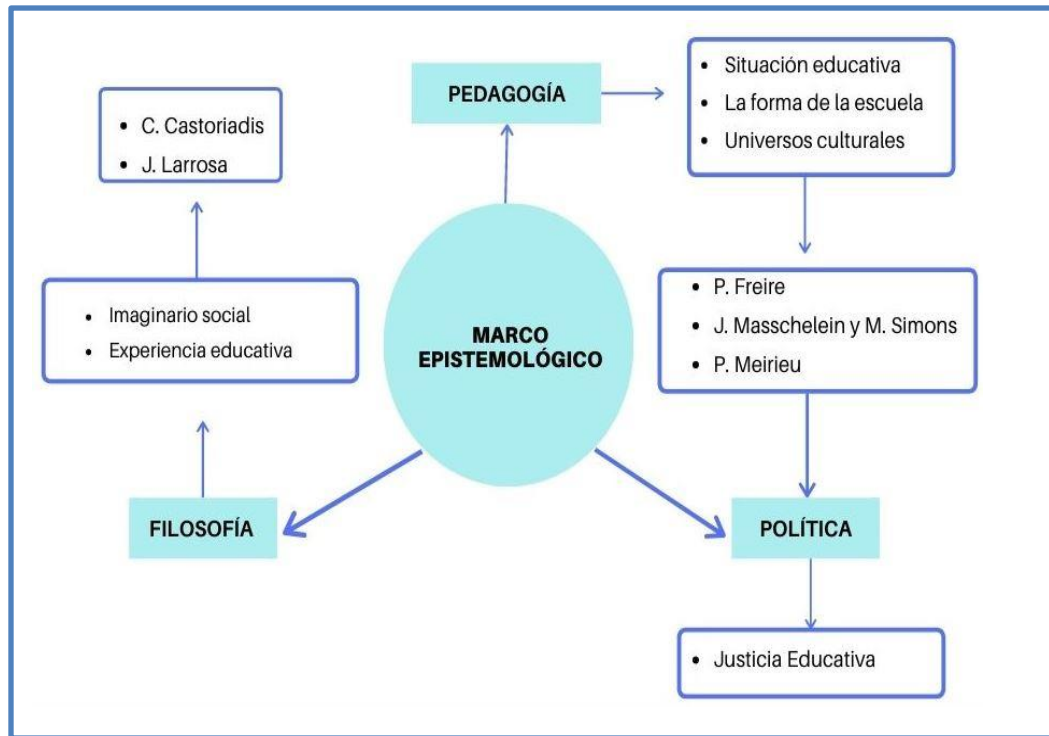
Todo pensamiento de la sociedad y de la historia pertenece él mismo a la sociedad y a la historia. Todo pensamiento, sea cual fuere y sea cual fuere su "objeto", no es más que un mundo y una forma del hacer histórico-social. Puede ignorarse como tal- y es lo que le sucede las más de las veces, por necesidad, por decirlo así, interna. Y que se sepa como tal no lo hace salir de su modo de ser como dimensión del hacer histórico-social. Pero eso puede permitirle ser lúcido sobre él. Lo que llamo elucidación es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. Esto también es una creación social-histórica (Castoriadis, 2013, p.12).

2.1. Introducción

En el presente capítulo, desarrollamos el marco epistemológico y metodológico que sustentan la investigación.

En cuanto a lo epistemológico: el problema de investigación se analiza desde los discursos e imaginarios pedagógicos de los agentes socioeducativos (Ver Figura 1) y se pone en tensión con el pensamiento filosófico, político y pedagógico de grandes pensadores teóricos como: C. Castoriadis; J. Larrosa; P. Freire; P. Meirieu y otros marcos conceptuales en relación a las categorías nativas que surgen del análisis del trabajo de campo, expuestos a continuación (Figura 2).

Figura 2: Constelación de grandes pensadores teóricos



Fuente: elaboración propia a partir del cruce de pensamientos filosóficos, políticos y pedagógicos de grandes teóricos.

En cuanto al marco metodológico: nuestro objeto de estudio es la forma pedagógica del experimento socioeducativo¹⁵; las preguntas de investigación, el objetivo general y los específicos; la relevancia de la investigación; las anticipaciones de sentido; los antecedentes y una red procesual de investigaciones que se relacionan con la temática y el diseño metodológico.

¹⁵ Esta denominación se explica en el capítulo uno de cruces teóricos.

Así queda plasmado el procedimiento con el cual se fueron estableciendo los hallazgos a través de los intersticios permanentes entre la teoría y el experimento socioeducativo en estudio.

2.2. Marco referencial. Antecedentes del problema de investigación

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de la investigación, encontramos algunas publicaciones e investigaciones (tesis) relacionadas con las temáticas educativas que se resume a continuación. Cabe aclarar que destacamos las escasas investigaciones relacionadas con el análisis del imaginario pedagógico desde la perspectiva de los sujetos involucrados en este tipo de políticas socioeducativas.

En la Argentina, en años recientes, se pueden mencionar trabajos de investigación que estudian y analizan los derechos educativos y los dilemas de los formatos escolares como por ejemplo:

1. El *Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles – Descripción, implementación y lecciones para la transición al Programa Nacional (ESA). Informe Final*. El presente estudio describe y analiza el Programa referido. (Estudio de casos de Tucumán, Formosa y Catamarca) y extrae lecciones para el diseño e implementación de una nueva línea de acción a nivel nacional: el Programa Nacional *La Escuela Sale del Aula* (ESA). El objeto de análisis de del estudio es una política en transición, y la finalidad del trabajo es extraer lecciones de la experiencia CAI para fortalecer el diseño e implementación de ESA (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2019).
2. *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa, un estudio de caso (La experiencia en Argentina)*. Describen las escuelas de reingreso como “nuevos formatos escolares en el nivel secundario”, desde la percepción que de esta propuesta tienen sus actores (docentes, alumnos/as, directivos, planificadores) y las características de los/as alumnos/as y docentes que las habitan (Tiramonti, 2007).
3. *Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en la Argentina – Los Centros de Actividades Infantiles*. El objetivo de esta investigación es comprender el modo en que las estrategias y dinámicas educativas que despliegan estos centros, contribuyen a fortalecer los procesos de inclusión educativa de los niños

y niñas de sectores sociales vulnerables, desde la perspectiva y valoraciones de los estudiantes, docentes y familias. Se estudian, con una metodología cualitativa, cinco CAI de la provincia de Córdoba (Macchiarola et al., 2018).

4. *La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. El presente artículo analiza las apropiaciones locales producidas en el caso del referido Programa, dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Puntualmente, se abordan los dispositivos y procesos educativos y sociales que se desarrollan en los ensambles y, fundamentalmente, los aportes que estos realizan en clave de democratización cultural e igualdad educativa (Finnegan y Serulnikov, 2015).*

También se pueden mencionar publicaciones (tesis) relacionadas con investigaciones acerca de los experimentos socioeducativos y a los imaginarios sociales:

1. *La construcción de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos.* Estudia la escuela como lugar posible para la experiencia de la igualdad desde la implementación de programas socioeducativos. El objetivo principal es explorar y analizar las estrategias, acciones y/o prácticas cotidianas que habilitan la igualdad en la escuela, desde la perspectiva del enfoque narrativo (Fontana, 2010).
2. *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas.* En esta investigación se aborda las paradojas que presenta la inclusión educativa de los adolescentes en la escuela media, a partir de una lectura de los docentes en el vínculo educativo (Zelmanovich, 2013).
3. *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.* El objeto de estudio fueron justamente las trayectorias escolares de los estudiantes de escuelas de reingreso (Briscioli, 2013).
4. *Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social* (Barischetti 2015).

En la búsqueda de información sobre la problemática de esta investigación encontramos escasos trabajos en la literatura académica y de divulgación científica destinados a recuperar los imaginarios pedagógicos de los sujetos, que participan de los experimentos socioeducativos. Aún menor es la referencia a casos de estudio en la provincia de Mendoza, centrados en los sujetos desde la perspectiva del imaginario social analizando la forma de la escuela en estos espacios socioeducativos.

2.3. Marco epistemológico

Desde el posicionamiento epistemológico tomamos como eje central del marco teórico el pensamiento de Castoriadis (2013), desde una de las principales obras, *La institución imaginaria de la sociedad* en la cual plantea que “todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico social, está indisolublemente tejido a lo simbólico” (p.187). Los actores reales, individuales o colectivos (el trabajo, el consumo, el amor, el parto) no son ni siempre, ni directamente símbolos, pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica.

Primero nos encontramos con lo simbólico en el lenguaje y también en las instituciones aunque de otra manera, las instituciones no se reducen a lo simbólico pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico y constituyen cada una su red simbólica (Castoriadis, 2013).

El filósofo griego considera que “lo imaginario no es partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro (...) es creación incesante y esencialmente indeterminada (histórico-social y psíquico) de figuras/ formas/ imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de alguna cosa” (p.12). La realidad y racionalidad, son obras de ello.

Para ilustrar las relaciones profundas y oscuras que se dan entre lo simbólico y lo imaginario Castoriadis (2013) nos dice:

(...) lo imaginario debe utilizar lo simbólico, no sólo para expresarse, lo cual es evidente, sino para existir, para pasar de lo virtual a cualquier otra cosa más. El delirio más elaborado, como el fantasma más secreto y más vago, están hechos de imágenes, pero estas imágenes están ahí como representante de otra cosa, tienen una función simbólica (p. 204).

El simbolismo presupone la capacidad imaginaria, ya que presupone la capacidad de ver en una cosa lo que no es, de verla otra de lo que es. Sin embargo, en la medida que lo imaginario vuelve finalmente a la facultad originaria de plantear o de darse bajo el modo de representación, una cosa y una relación que no son, hablaremos de un imaginario efectivo y de lo simbólico. Es finalmente la capacidad elemental e irreductible de evocar una imagen (Castoriadis, 2013, p. 204).

En cuanto a lo real del mundo humano no es sólo en tanto que posible objeto de conocimiento, es de manera inmanente, en su ser en sí y para sí como es categorizado por la estructuración social y lo imaginario que ésta significa, relaciones entre individuos y grupos, comportamiento, motivaciones, no son solamente incomprensibles para nosotros, son posibles por sí mismo independientemente de este imaginario (Castoriadis, 2013, pp. 259-260).

El filósofo asegura que la sociedad constituye su simbolismo pero no en total libertad, este se adhiere a lo natural y a lo histórico, participando en lo racional. Así surgen encadenamientos de significantes, relaciones entre significantes y significados, conexiones y consecuencias a las que no se apuntaban. De esta manera, el simbolismo determina ciertos aspectos de la vida y de la sociedad y está lleno de intersticios y de grados de libertad según asegura Castoriadis (2013).

También plantea una lógica conjuntista-identitaria, consistente en reducir los fenómenos a conjuntos que se organizan sobre la base de la búsqueda de lo idéntico, de manera que da lugar a una captación fragmentaria y dinámica de la realidad, en la que la dimensión creativa está ausente. Esta lógica aparece al pensar la historia bajo las categorías de finalidad, de causalidad o de la implicación lógica. No obstante, es una lógica que tiene su razón de ser en la misma institución de la sociedad, por lo que tiene una doble dimensión social: el *legein* y el *teukhein* (Castoriadis, 2013). Durante la investigación analizamos ambas instituciones en el funcionamiento del experimento socioeducativo del barrio La Gloria.

2.4. Abordaje metodológico del objeto de investigación

Las estrategias para fortalecer las trayectorias escolares y atender a la diversidad en las aulas, de las escuelas primarias, han sido objeto de diversos enfoques educativos enmarcados en el *Plan Social Educativo* (1993); *Programa Integral para la Igualdad Educativa* (2004); *Programa Nacional de Inclusión Educativa* (2005); *Plan Nacional de*

Educación Obligatoria y Formación Docente (2012/2016) como así también en el Plan estratégico nacional Argentina Enseña y Aprende (2016/2021).

En el marco del *Plan Nacional de Educación Obligatoria*, en la Argentina se implementaron diversos programas desde la DNPS, del Ministerio de Educación de la Nación como los *Centro de Actividades Juveniles (CAJ)*, *Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario*, *Radios Escolares*, *Centro de Actividades Infantiles (CAI)*, *Parlamento Juvenil del MERCOSUR*, *Ajedrez educativo*, entre otros. Así alrededor de un horizonte común y bajo el concepto de políticas socioeducativas, se pusieron en marcha estos programas que plantearon una oferta pedagógica para niños, adolescentes y jóvenes, que fueran vinculantes con la escolarización, sin ser necesariamente parte del currículum escolar obligatorio. Estos programas, en algunos casos, apuntaron y/o siguen apuntando a reformular el vínculo pedagógico con la participación de diferentes actores y en distintos momentos de la semana para hacer lugar al saber. Diseñaban y/o diseñan formas pedagógicas para alentar en los niños, adolescentes y jóvenes el deseo de aprender y descubrir otros mundos posibles, fortaleciendo la escolaridad y ampliando los universos culturales. Estas propuestas que se desarrollaron y/o desarrollan (porque en la actualidad algunos de estos programas siguen en las escuelas como, *Parlamento Juvenil del MERCOSUR* y *Ajedrez educativo*) en escuelas y otros ámbitos como las ONG, OSC, una parroquia, una asociación de fomento, una biblioteca popular, un sindicato u otros.

A estas propuestas pedagógicas que se presentan en programas y/o proyectos, Fontana (2015) las denomina “enfoque socioeducativo”.

En esta investigación tomamos como objeto de estudio el (CAI) que se implementó en el barrio La Gloria, al que llamamos “experimento socioeducativo”.

El presente trabajo intenta reconstruir elementos de lo histórico social que pongan en evidencia el imaginario pedagógico que subyace a los discursos de los agentes socioeducativos que formaron parte del equipo institucional del programa Centro de Actividades Infantiles que se implementó en Argentina, provincia de Mendoza, específicamente en el departamento de Godoy Cruz, barrio La Gloria desde 2012 hasta 2015. Por ello, aclaramos que por su naturaleza se trata de una investigación *ex post facto* (Cubo, 2011, p.123) de una experiencia socioeducativa.

En esta oportunidad consideramos relevante indagar, recuperar, descubrir y analizar los imaginarios pedagógicos de coordinador, maestras comunitarias y tallerista, quienes formaron parte del CAI, desde los siguientes interrogantes: ¿qué imaginarios subyacen de los sujetos que conformaron parte del equipo institucional del CAI, respecto a la forma pedagógica? ¿Cómo aparece lo instituido y lo instituyente en la construcción del imaginario pedagógico de la forma escolar del CAI? ¿Qué aspectos del imaginario social se podrían relacionar con la lógica identitaria de la escuela tradicional? ¿Cómo se relaciona el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos con el *legein* y el *teukhein* de la forma escolar del CAI?

Al inicio de esta investigación planteamos como problema: la contribución de las prácticas socioeducativas desarrolladas en el CAI (como alternativas al formato escolar) para hacer efectiva la justicia educativa en el periodo comprendido entre 2012-2015. Pero, durante el transcurso del 2019, la investigación realizó un viraje conceptual teniendo en cuenta las significaciones de Masschelein y Simons (2014) y del filósofo español Larrosa (2018), con respecto a la forma de la escuela. Por ende, el problema de la investigación se reformuló de la siguiente manera: ¿cómo se construye la justicia educativa a partir de la forma, el espacio y el tiempo pedagógico del CAI del barrio La Gloria?

Esta investigación se sustenta desde el paradigma interpretativo y tiene como interrogantes: ¿cuál es la forma escolar que propone el CAI? ¿Cuáles son las características de los dispositivos pedagógicos que se implementan en el CAI para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer la inclusión educativa en el barrio? ¿Qué aprendizajes de esta experiencia pueden ser recuperados para la formación docente del nivel primario? ¿Cómo estas actividades que son apropiadas por la comunidad redundan en aprendizajes y ampliación de miradas? ¿Cómo contribuye la forma pedagógica del CAI a la construcción de la justicia educativa?

Tal como se mencionó en la introducción, en el transcurso de la investigación los objetivos sufrieron algunas modificaciones a los propuestos en el proyecto inicial, ahora hacemos referencias a la versión final. El objetivo general de la investigación es: recuperar y analizar los imaginarios sociales que subyacen a los discursos de los sujetos que participaron en el Centro de Actividades Infantiles (CAI), del barrio La Gloria (periodo: 2012 a 2015).

Como objetivos específicos, formulamos los siguientes:

- Indagar y analizar los imaginarios pedagógicos del CAI que constituyen la forma escolar.
- Describir y analizar el espacio y el tiempo pedagógicos desde el imaginario social de los agentes socioeducativos.
- Recuperar las estrategias de enseñanza y aprendizajes instituyentes del experimento socioeducativo para la formación docente.
- Explorar los imaginarios pedagógicos del CAI que contribuyen a la construcción de la justicia educativa.

2.4.1. Relevancia del problema propuesto

La importancia del problema de estudio reside en los escasos antecedentes sobre la forma de lo escolar desde el imaginario pedagógico de los sujetos involucrados en el espacio y el tiempo pedagógicos de los programas de políticas socioeducativas tanto a nivel nacional como provincial, sobre todo teniendo en cuenta que en esta oportunidad lo hacemos específicamente desde el imaginario del coordinador, las maestras comunitarias y tallerista.

Al finalizar esta instancia de investigación nos proponemos, por un lado, generar conocimientos sobre el imaginario pedagógico instituyente de la forma escolar, del experimento socioeducativo, que fortalecen las trayectorias escolares y amplían los universos culturales. Por otro lado, se pretende realizar aportes para los diseños curriculares de los profesorados de formación inicial como así también a la elaboración y planificación de programas y/o proyectos en las políticas públicas en la provincia de Mendoza.

2.4.2. Anticipaciones de sentido

La problemática planteada se inscribe en la forma escolar de un programa nacional de políticas socioeducativas denominado Centro de Actividades Infantiles, cuya implementación depende de normativas nacionales y jurisdiccionales.

Particularmente exploramos los imaginarios sociales que subyacen en los agentes socioeducativos que formaron parte del CAI. Para ello, ponemos en el centro de análisis la forma escolar desde el espacio y el tiempo pedagógicos.

Los supuestos de los cuales se parte son:

- Uno de los elementos que facilita que la comunidad se apropie de las actividades socioeducativas que se desarrollan en el CAI es la propuesta de una forma, un tiempo y un espacio pedagógicos que se relaciona con la cultura popular del barrio La Gloria.
- La forma escolar del experimento socioeducativo del CAI del barrio La Gloria contribuye a la construcción de la justicia educativa.
- La forma escolar instituyente del experimento socioeducativo del CAI del barrio La Gloria fortalece las trayectorias escolares de los niños que asisten al CAI.
- Los dispositivos pedagógicos implementados en el CAI del barrio La Gloria constituyen una forma escolar que favorece la inclusión educativa.

2.4.3. Diseño metodológico

En función de los objetivos planteados, la investigación se inscribe en el marco de la ruta cualitativa. La misma, según Vasilachis (2006), está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa, teniendo en cuenta que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, tal como lo hacemos con el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos. Este enfoque se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y está sostenido por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Según el grado de abstracción, podemos decir que se trata de una investigación básica porque apunta a la generación o completamiento de la teoría del imaginario pedagógico; por la naturaleza de los objetivos podemos decir que en un principio el estudio se define desde una profundidad analítica y descriptiva ya que recuperamos los imaginarios sociales de los agentes socioeducativos, analizamos el discurso y describimos la forma escolar del experimento socioeducativo del barrio La Gloria en los diferentes capítulos de esta tesis.

El diseño de investigación es emergente, comprendido en el método inductivo que se nutre de estrategias metodológicas sobre la base de un proceso heurístico donde se

nutre de estrategias y hacemos uso de dos fuentes de la información (Hernández Sampieri et al., 2014):

- a) Fuentes primarias: información recogida de las entrevistas guionadas a los informantes claves, información obtenida de los informantes que participaron del grupo de enfoque, los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, familias y niños que participaron del CAI; fotos, DVD *Al final del viaje*¹⁶.
- b) Fuentes secundarias: proyecto socioeducativo de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”. Documento de evaluación realizada por parte del equipo provincial al CAI.

Coincidimos en que la reflexión epistemológica está ligada a la elucidación del paradigma interpretativo a través del cual como investigadores podemos privilegiar lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas, tal como lo menciona Vasilachis (2006).

Esta investigación se realiza desde la perspectiva del estudio de caso, en una única unidad de análisis, en el que la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización (Skate, 1998). El caso seleccionado es un experimento socioeducativo que se implementó en la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, en articulación con la biblioteca popular “Pablito González”. Los criterios que orientaron la elección de la experiencia son los que se detallan a continuación:

- 1. Es señalado por el equipo provincial de los Centros de Actividades Infantiles, como un caso para investigar.
- 2. Es un CAI que por su proyecto socioeducativo institucional se destaca por la diversidad de talleres socioculturales y su relación con la cultura popular del barrio, por ejemplo los talleres de murga y comparsa.

¹⁶ Corto realizado por los niños de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” articuladamente con el Programa Jornada Extendida y CAI.

3. El CAI es señalado por el equipo jurisdiccional de la provincia como uno de los que elaboraba estrategias de enseñanza y aprendizaje a partir de la cultura del barrio.
4. Tiene la particularidad de realizar un taller de radio y TV (en la escuela cuentan con una radio) y grabaron con los estudiantes un corto denominado “Destino de barrio”. Articulaba con todos los programas que contaba la escuela. Las producciones concretas del CAI revelan actividades conjuntas con organizaciones gubernamentales y ONG.
5. En 2015 fue seleccionado por la jurisdicción para representar a la provincia en un cortometraje del Ministerio de Educación de la Nación que no se concretó.
6. Al ser una investigación *ex post facto* (se implementó entre 2012 y 2015), no es fácil ubicar a los sujetos que conformaron los equipos institucionales. En este caso nos encontramos con informantes claves voluntarios (Hernández Sampieri et al., 2014).
7. Parte del equipo institucional del CAI sigue en contacto con la comunidad del barrio a través de proyectos educativos y de la biblioteca popular.
8. En 2015 el Ministerio de Educación de la Nación seleccionó al CAI de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” y al CAI N° 36 de la Escuela N° 1-632 “Maestro Alberto Derani” con el objetivo de grabar un corto llamado *Universos particulares*, organizado por el Canal Encuentro. Se trabajó con el equipo nacional, jurisdiccional e institucional, pero por una cuestión de organización y tiempos sólo salió al aire el trabajo realizado en el CAI N° 36. Pero, el equipo del CAI del barrio La Gloria trabajó colectivamente para participar de esta experiencia.
9. El coordinador institucional del CAI del barrio La Gloria, por su experiencia en la educación popular, generalmente era convocado por el equipo jurisdiccional para formar parte de las capacitaciones que se realizaban en la provincia, por ejemplo en el encuentro regional de coordinadores y talleristas de la provincia de Mendoza.¹⁷

Se conforma, entonces, como un estudio de caso intrínseco, acerca del cual afirma Stake (1998, pp. 16-17) que en ocasiones “no es posible *elección* alguna” en cuanto la

¹⁷ Encuentro regional (zona cuyo) de coordinadores y Talleristas de los Centros de Actividades Infantiles. Provincia de Mendoza. Año 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=VpfiL8OuXpg&t=7s>

investigación del caso por su relevancia “nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de estudio”.

Para abordar la problemática descrita, se construyó un diseño flexible de tipo cualitativo, que contempla los imaginarios desde lo histórico y lo social, recuperando principalmente la perspectiva de los agentes socioeducativos como: coordinadora jurisdiccional (zona centro), el equipo institucional del CAI (coordinador institucional, maestras comunitarias y tallerista) y los sujetos relacionados con la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” (directora, docentes, familias y niños que concurren al CAI).

Respecto a las técnicas de recolección de la información, se siguió un procedimiento con la siguiente lógica:

- a) Lectura minuciosa de cada uno de los 66 proyectos socioeducativos institucionales de los Centros de Actividades Infantiles de la provincia de Mendoza.
- b) Lectura de la evaluación jurisdiccional de los 32 CAI (zona Norte y Centro).
- c) Selección del caso que compone el objeto de investigación a partir de los criterios establecidos precedentemente.
- d) Ubicación de los informantes claves del caso seleccionado.
- e) Lectura del marco teórico y referencial.
- f) Elaboración del guión para las entrevistas.
- g) Entrevista a los informantes claves (muestra voluntaria).
- h) Construcción de categorías nativas a partir de las entrevistas guionadas.
- i) Organización del grupo focal con los informantes claves del CAI seleccionado.
- j) Implementación del grupo de enfoque.
- k) Construcción de categorías nativas a partir del grupo de enfoque.
- l) Elaboración del cuestionario ampliatorio para contrastar y reorganizar categorías, dirigido a sujetos de la comunidad: directora y docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, familias y niños.
- m) Reorganización de las categorías teóricas a partir de la nueva información.
- n) Elaboración de esquemas interpretativos que permitan visualizar la red de imaginarios sociales subyacentes, que llevan a escribir los capítulos de esta tesis.
- o) Elaboración de conclusiones que realicen aportes originales al conocimiento científico.

Algunos de los métodos para la recolección de información son los siguientes:

- Entrevista guionada, se caracterizan por la preparación de un guión de temas a tratar y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de la entrevista, teniendo en cuenta la información que va aportando el entrevistado (Valles, 1999).
- Grupo de enfoque, según Hernández Sampieri et al. (2014) es un método de recolección de datos, que consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas) donde los participantes conversan en profundidad una temática particular en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista. El centro de atención del grupo de enfoque es la narrativa colectiva. En este caso para la convocatoria a los participantes les hicimos llegar una invitación a un grupo focal.
- Cuestionario con preguntas cerradas pre codificadas y preguntas abiertas (Hernández Sampieri et al., 2014).

2.4.3.1 Desarrollo del plan de trabajo

El plan de trabajo se desarrolló teniendo en cuenta el proceso que se describe a continuación:

a- Selección del campo de observación

Tal como se mencionó en la Introducción, nos parece importante destacar que la autora de esta tesis, ha sido la Subdirectora de Políticas Socioeducativas durante la implementación de los CAI (2012-2015); por lo tanto al momento de realizar el diseño ya se contaba con información previa sobre el escenario en la provincia de Mendoza. En el anexo I, se puede visualizar el listado de los sesenta y seis Centros de Actividades Infantiles.

Los Centros de Actividades Infantiles, por una decisión de las políticas educativas nacional y jurisdiccional, funcionaron desde 2012 hasta 2015 con un total de sesenta y seis CAI distribuidos en toda la provincia (Mapa N° 1).

Mapa N° 1 - Provincia de Mendoza con la distribución de los CAI



Fuente: elaboración propia a partir de la información brindada por la Subdirección de Políticas Socioeducativas. DGE, Gobierno de Mendoza.

El gobierno escolar de la provincia de Mendoza divide el territorio en cinco regiones departamentales donde se ubiquen las escuelas: Norte, Sur, Este, Centro y Centro Sur. Para diseñar nuestro trabajo de campo era fundamental tener en cuenta las distancias de cada uno de los CAI; por ello, de esas cinco regiones pensamos en la región Norte y Centro que incluyen siete departamentos de la provincia (Guaymallén, Las Heras, Lavalle, Capital, Maipú, Luján de Cuyo y Godoy Cruz), donde se ubicaban un total de treinta y dos Centros de Actividades Infantiles.

Tabla N° 1: cantidad de CAI por departamento y por región de la provincia

DEPARTAMENTOS	ZONA	TOTAL DE ESCUELAS
---------------	------	-------------------

			CANTIDAD DE CAI
1	CAPITAL	NORTE	2
2	LAS HERAS		6
3	LAVALLE		4
4	GUAYMALLÉN		5
5	GODOY CRUZ	CENTRO	6
6	LUJAN DE CUYO		2
7	MAIPÚ		6
8	JUNÍN	ESTE	2
9	LA PAZ		2
10	RIVADAVIA		2
11	SAN MARTÍN		5
12	SANTA ROSA		4
13	GENERAL ALVEAR	SUR	2
14	MALARGÜE		1
15	SAN RAFAEL		8
16	SAN CARLOS	CENTRO SUR	2
17	TUNUYÁN		3
18	TUPUNGATO		4
TOTAL			66

Fuente: elaboración propia a partir de la información suministrada por la Subdirección de Políticas Socioeducativas. DGE, Gobierno de Mendoza.

De esta selección volvimos a leer los treinta y dos proyectos socioeducativos institucionales y las evaluaciones realizadas por el equipo jurisdiccional a cada uno de los CAI. De la lectura y análisis decidimos seleccionar al CAI del barrio La Gloria que funcionaba en la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” (donde también se encuentra la biblioteca popular “Pablito González”), ubicada en el barrio La Gloria, del departamento de Godoy Cruz, zona Centro, según los criterios enunciados precedentemente.

A principios de 2016 se comenzó a definir y demarcar un campo de observación para realizar la investigación; por ende, se pidió autorización a la Subdirección de Políticas Socioeducativas, dependiente de la Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, para acceder a la información del programa. Luego de obtener la autorización, nos interiorizamos tanto en la normativa nacional como en la provincial y comenzamos a explorar a partir de la lectura de cada uno de los proyectos socioeducativos institucionales.

En 2017 iniciamos el contacto de la muestra voluntaria de los agentes socioeducativos (coordinadora regional, coordinador institucional, maestras comunitarias, tallerista). En 2018 nos contactamos con diversos actores de la comunidad educativa de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” (directora, docentes, alumnos y familiares). Cabe destacar que el contacto y el trabajo realizado con los diversos actores de la comunidad se realizó con el acompañamiento de Intiam, coordinador institucional, y de Natalia, maestra comunitaria, que son referentes de la comunidad del barrio La Gloria; sin ellos, acceder a esta información no hubiese sido posible.

2.4.3.2. Ingreso en el campo de investigación

Teniendo en cuenta que uno de los primeros desafíos es iniciar la interacción con los participantes en una dimensión espacio-temporal concreta, se diseñó un cronograma de encuentros con los informantes en el Instituto de Educación Superior N° 9-027. ¿Por qué en este lugar? Porque en el instituto se dictaba la carrera de Gestión Sociocultural y parte del equipo institucional del CAI en estudio, asistía al lugar.

a. Entrevistas guionadas a los informantes clave

Estas entrevistas se realizaron en función de la disponibilidad de cada uno de los informantes; posteriormente se acordaron fechas y lugares para concretarlas, tal como se observa en la tabla N° 2.

Tabla N° 2: listado de agentes socioeducativos entrevistados

ENTREVISTA A LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS				
Nombre del informante clave	Función en el quipo CAI	Lugar de la entrevista	Fecha de la entrevista	Observaciones
Macarena	Coordinadora jurisdiccional de la Zona Centro (zona del CAI del barrio La Gloria).	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo.	26/02/2018.	Estudiante de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
Intiam	Coordinador jurisdiccional del CAI del barrio La Gloria.	IES N° 9- 027 departamento de Guaymallén.	7/12/2017.	Es psicólogo social, vivió desde pequeño en el Barrio La Gloria, formó parte del equipo de la Biblioteca "Pablito González" y es referente de educación popular.
Natalia	Maestra comunitaria	IES N° 9- 027 departamento de Guaymallén.	10/10/2017	Es gestora sociocultural, trabaja en el CAE del barrio La Gloria y hace apoyo en la biblioteca popular "Pablito González".
Paula	Maestra comunitaria	IES N° 9- 027 departamento de Guaymallén.	20/02/2018.	Es estudiante del profesorado de educación primaria, trabajaba en el Centro de Actividades Educativas del barrio La Gloria los sábados.
Rulo	Tallerista	IES N° 9- 027 departamento de Guaymallén.	20/02/2018.	Participa en la murga "Los enviados del Momo", es integrante de la biblioteca "Pablito González" y estudiante del profesorado de educación primaria. Vive en el Barrio La Gloria.

Fuente: elaboración propia a partir de la información de las entrevistas realizadas a los agentes socioeducativos del CAI del barrio La Gloria.

b. Desgrabación y análisis de la información de las entrevistas

Luego de realizar las entrevistas guionadas a cada uno de los informantes voluntarios, se desgrabó y se sistematizó la información. El análisis se organizó teniendo en cuenta la siguiente matriz de datos (tabla N° 3) que propone Vasilachis (2006), en la cual queda reflejado el análisis de la información desde la singularidad de las entrevistas a partir del proceso interpretativo, la vinculación entre las categorías nativas y teóricas y las categorías emergentes. Para elaborar esta matriz también se toma como base la elaborada por Barischetti (2015) en su trabajo de tesis doctoral.

Tabla N° 3: modelo para el análisis de la información registrada en las entrevistas guionadas

Análisis de la información registrada en las entrevistas guionadas					
Informante clave Datos de ubicación	Detalle textual de las entrevistas a informantes clave	Categorías nativas	Primera interpretación	Referencias teóricas	Categorías emergentes
Nombre de informante. Lugar y fecha.	Registro textual de la entrevista guionada al informante clave.	Extracción textual de las frases seleccionadas de la columna anterior (izquierda).	Formulación de preguntas, posibles relaciones teóricas y alusión a relaciones con autores particulares.	Mención de categorías teóricas y autores.	
Natalia – Maestra comunitaria. IES N° 9-027 10/10/2017	“Si a esto le sumas que las clases eran en sus casas muchas veces o en la biblioteca, bueno la verdad que todo se transformaba en un encuentro bonito, era algo lindo, era compartir con su familia, era entablar conversaciones, era tomar mate, era muy distinta la tarea de la maestra comunitaria a la del docente del aula, es diferente la relación que se da”.	“(…) las clases eran en sus casas muchas veces o en la biblioteca (…) todo se transformaba en un encuentro bonito (…) era compartir con su familia, era entablar conversaciones, era tomar mate, era muy distinta la tarea de la maestra comunitaria a la del docente del aula (…)”	Espacios. Cotidiano. Vínculos. Encuentro.	Espacio pedagógico – P. Freire Vida cotidiana – D. Le Bretón. Educación popular – P. Freire. Forma escolar – J. Masschelein. Enfoque socioeducativo – A. Fontana.	Cotidianeidad. Forma pedagógica. Relación pedagógica. Imaginario pedagógico.

Fuente: elaboración propia teniendo a partir de la matriz de datos de Ameigeiras en Vasilachis (2006) y la matriz de análisis de datos de Barischetti (2015).

c. Organización del grupo de enfoque

Al finalizar la matriz de datos y el análisis de la información de las entrevistas guionadas, se pensó en la posibilidad de realizar un grupo de enfoque con los integrantes del equipo institucional del CAI, con el objetivo de poner en tensión los imaginarios sociales e interpretaciones ya recuperadas en las entrevistas. Para ello, se realizó la siguiente invitación para participar de un grupo focal.

Figura N° 3: invitación grupo de enfoque



Fuente: flyer de elaboración propia para la invitación al grupo de enfoque, que denominamos "grupo focal".

Durante el desarrollo del grupo de enfoque y para agilizar la toma de la información, previa autorización de los participantes, se grabó y se tomó registro escrito.

d. Guía de pautas de trabajo en el Grupo focal: integrantes del equipo CAI

Se informó sobre los objetivos de la investigación de la tesis doctoral y sobre la información recopilada en las entrevistas realizadas a los agentes socioeducativos del CAI del barrio La Gloria.

El objetivo del grupo de enfoque es descubrir, comprender y analizar: imaginarios pedagógicos, experiencias, miradas, sentimientos, narraciones colectivas, opiniones e interpretaciones de los perfiles que formaron parte del CAI del barrio La Gloria, sobre la forma escolar del mismo, que serán de suma relevancia para la investigación.

En este sentido, se les informó a los participantes que estaban habilitados para compartir libremente las ideas, reflexiones, etc.; que no hay respuestas correctas o incorrectas, que lo importante es la opinión sincera. También se aclaró que la información puede ser anónima y que la misma será utilizada en el marco de la investigación y que sus aportes serán articulados con la información ya recabada a través de las entrevistas guionadas. En todos los casos los agentes socioeducativos autorizaron que sus nombres aparecieran en la investigación; por ello, en el desarrollo de la tesis se los nombra.

e. Inicio del grupo de enfoque

El grupo de enfoque se realizó el 9/11/2018 en un salón ubicado en la calle Talcahuano del departamento de Guaymallén desde las 17 hasta las 19.15. Participaron del mismo:

- Subdirectora e Políticas Socioeducativas
- Coordinador institucional del CAI.
- Maestra comunitaria.
- Tallerista.
- Directora de la tesis.

Al inicio de la actividad, el moderador se presentó y explicó el propósito del encuentro y aclaró que esta instancia de participación sería grabada y fotografiada. Posteriormente, cada uno de los participantes se presentó con el nombre, su perfil, el rol con el cual participaron y cómo llegó al CAI del barrio La Gloria.

f. Durante el grupo de enfoque

Desde el inicio se generó un clima confortable y comodidad. Se trabajó en función de la guía de trabajo preparada con interrogantes y actividades individuales y grupales.

El grupo de enfoque se ajustó a la siguiente grilla de preguntas:

1. Describir cómo era un día cotidiano en el CAI.
2. ¿Con qué tipo de educación se relacionan las estrategias didácticas implementadas desde el CAI? ¿Por qué?
3. ¿En el espacio del CAI se recupera la experiencia de la comunidad? ¿Cómo?
4. En las evaluaciones realizadas por el equipo provincial se menciona la necesidad de construir el perfil de la maestra comunitaria, ¿cómo lo construyeron?
5. ¿Cómo aprendieron a trabajar en el rol de cada uno como equipo institucional del CAI?
6. Describan un día diferente en el CAI.
7. En las entrevistas realizadas a las maestras comunitarias se menciona que trabajaban de manera diferente, ¿cómo se puede describir esa diferencia?
8. ¿Ustedes creen que se puede marcar una diferencia en la implementación del CAI y el trabajo con la comunidad si los actores del CAI son parte de la misma?
9. Para ir cerrando con la actividad realizada, les vamos a pedir que escriban cómo podemos representar la experiencia del CAI del barrio La Gloria, a través de una obra de arte, de una canción, etc.
10. Cada participante compartió la actividad.



Foto N°1: grupo de enfoque del 9/11/2018 con parte del equipo institucional del CAI del barrio La Gloria.

g. Cierre del grupo de enfoque

Una vez que el moderador consideró que ya se habían abordado todos los temas previstos en la guía de pautas y que se había profundizado lo suficiente al respecto, se da por finalizada la actividad.

Se ofreció a los participantes un espacio de reflexión e incluso la posibilidad de ampliar algún tema en particular y/o sugerencias sobre las acciones realizadas o sobre la temática en sí misma.

Cada participante hizo los aportes; el coordinador institucional del CAI compartió una poesía escrita durante este espacio.

Por último, se agradece el tiempo brindado y se destaca la importancia de la narración colectiva y las opiniones genuinas aportadas, que serán de relevancia para la tesis.

h. Desgrabación de la actividad del grupo de enfoque

Para sistematizar la información del grupo de enfoque, se desgrabó y digitalizó la información teniendo en cuenta la grabación, la filmación y las notas de campo. Luego, para analizar la información se utilizó la misma matriz de datos que se presentó precedentemente (tabla N° 3) con las entrevistas guionadas.

Por la riqueza y precisión de los aportes de los informantes claves se tomó la decisión de tomar el texto como fuente para realizar un análisis paralelo al construido con las entrevistas individuales a fin de ampliar las categorías nativas y emergentes.

i. Elaboración de cuestionario

El análisis interpretativo del discurso del grupo de enfoque proporcionó información que nos generó interrogantes sobre la mirada de las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, como así también de las familias de los niños que concurrieron al CAI y de los

propios protagonistas de esta experiencia, los niños. Por ello, elaboramos un cuestionario¹⁸ con preguntas cerradas precodificadas y preguntas abiertas (ver en Anexo N° III el modelo del cuestionario). Esta muestra se constituyó de la siguiente forma:

Tabla N° 4: información sobre cuestionarios realizados

Cuestionarios	
Participantes del CAI del barrio La Gloria	Cantidad
Directora de la Escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce".	1
Docentes de la Escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce".	7
Familias de los niños que concurrían al CAI del barrio La Gloria.	7
Niños que asistieron al CAI del barrio La Gloria.	7

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios implementados.

Luego de sistematizar y analizar la información recopilada de los cuestionarios, realizamos el cruce con los fragmentos analizados en las entrevistas guionadas y el grupo de enfoque con los aportes teóricos. Así pudimos resaltar ciertas categorías emergentes que se transformaron en los ejes principales de los capítulos y constelaciones de esta tesis:

1. Experimento Socioeducativo que constituye lo escolar (La forma escolar instituyente del CAI).
2. La forma pedagógica del experimento socioeducativo.
3. El espacio y el tiempo pedagógico.
4. La vida cotidiana.
5. La igualdad educativa.
6. La inclusión educativa.
7. La justicia educativa.

¹⁸ Esta estrategia de la aplicación del cuestionario no tiene como fin la elaboración de estadísticas, sino la recuperación de información que puede ser puesta en tensión con las otras fuentes de información de esta investigación (entrevista guionada y grupo de enfoque).

2.5. Bibliografía del capítulo

Barischetti, M.C. (2015). *Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social* (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14218>

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperada en: <file:///F:/usuarios/alumno/Descargas/2016-154-la-incidencia-de-las-condiciones-de-escolarizacion-del-nivel-secundario-en-la-construccion-de-las-trayectorias-escolares.pdf>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Cubo, L., Puiatti, H. y Lacón, N. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Recuperada en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005574.pdf>

Fontana, A. (2010). *La constitución de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* (Tesis de Maestría). Buenos Aires. FLACSO. Recuperada en: <https://studylib.es/doc/8339326/tesis-adriana-fontana-puntos>

Fontana, A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y, Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material didáctico.

Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C. y Martebeli, A.E., (2018). *Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina- Los Centros de Actividades Infantiles*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperada en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200183

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019). El Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles – Descripción, Implementación y lecciones para la transición al Programa Nacional (ESA). Informe final. Recuperada en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cai.pdf>

Skate, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia Argentina*. Buenos Aires: CEPAL.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas* (Tesis de Doctorado). Buenos Aires: FLACSO. Recuperada en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6217/2/TFLACSO-2013PZ.pdf>

Encuentro regional (zona cuyo) de coordinadores y Talleristas de los Centros de Actividades Infantiles. Provincia de Mendoza. Año 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=VpfiL8OuXpg&t=7s>

CAPÍTULO 3

CONSTELACIÓN 1: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO QUE CONSTITUYE LO ESCOLAR

La escuela es, para nosotros, lo que vuelve posible el “cualquiera puede”, por un lado, y el “cualquier cosa”, por el otro. En otras palabras, en vez de pensar cómo sería una escuela utópica, o un sistema educativo utópico (que es lo que frecuentemente se hace), sugerimos atender a la escuela en sí misma y a lo que ésta hace a través de su forma pedagógica como materialización de la idea utópica de que cualquiera puede aprender cualquier cosa. Lo que la forma escuela hace (¡Si funciona como escuela!) (Masschelein & Simons, 2018, p. 22).

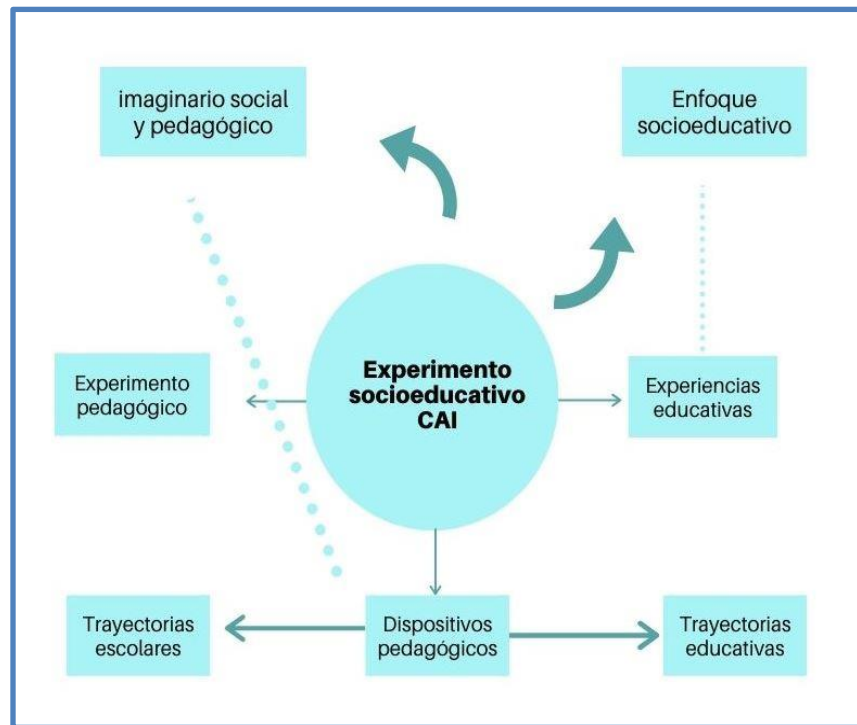
3.1.1. Introducción

En el capítulo presentamos una constelación de apartados donde hacemos relucir los imaginarios pedagógicos y la relación con las significaciones para analizar el experimento socioeducativo.

Iniciamos analizando el enfoque socioeducativo como una forma¹⁹ que constituye lo escolar, desde el imaginario pedagógico que subyace al discurso de los agentes socioeducativos que participaron del Centro de Actividades Infantiles (CAI) del barrio La Gloria. El análisis lo hacemos desde las significaciones de diversos autores como C. Castoriadis; J. Larrosa; J. Masschelein y M. Simons F. Terigi; P. Freire e I. Dussel (figura 4).

¹⁹ Cuando hablamos de forma lo hacemos desde dos significaciones: por un lado, Masschelein y Simons (2018), que lo desarrollamos en este capítulo y por otro lado, Castoriadis (2013) como la esencia para el “eidos”.

Figura N° 4: constelación de significaciones



Fuente: elaboración propia a partir de las categorías teóricas de los autores mencionados.

El análisis, lo realizamos teniendo en cuenta cada significado que les hemos asignado en este trabajo para sumergirnos en el mundo de la constitución de la escuela (el caso particular del experimento socioeducativo).

Cuando hablamos de significado lo hacemos desde el punto de vista de Castoriadis (2013) "la significación plena de una palabra, es todo lo que, a partir o a propósito de esa palabra, se puede decir, pensar, representar o hacer socialmente" (p.386).

Las significaciones, no son elementos ni se componen de conjuntos; el mundo de las significaciones es un magma. Y sin embargo la significación sólo puede ser significación, sólo puede entrar en el discurso mismo que quisiera decir lo que aquí se trata de decir, en la medida en que, por uno de sus aspectos, en uno de sus estratos, se deja aprehender como si fuera algo distinto y definido, sin lo cual no sabríamos de qué se habla (Castoriadis, 2013, p.385).

Un magma es aquello de lo que pueden extraerse (o aquello en lo que se pueden construir) organizaciones conjuntistas en número indefinido, pero que no puede ser nunca reconstituido (idealmente) por composición conjuntista (finita o infinita) de esas organizaciones (Castoriadis, 2008).

A partir de este postulado, nos planteamos las significaciones que atraviesan las siguientes preguntas: ¿a qué se denomina enfoque socioeducativo? ¿Cuál es la relación del enfoque y el experimento que investigamos? ¿Cuál es la forma pedagógica del enfoque socioeducativo? ¿Cómo se abordan las trayectorias escolares y las trayectorias educativas en el CAI?

3.1.2. El enfoque socioeducativo que constituye lo escolar desde el imaginario social

En esta investigación tenemos como objeto de estudio el CAI, un programa nacional, que brinda una propuesta pedagógica orientada por los principios de una política educativa inclusiva y de calidad, que irrumpe en la escuela primaria con una forma escolar diferente e ingresa nuevos saberes que influyen en el fortalecimiento de las trayectorias escolares y en la ampliación de los universos culturales de los niños.

El programa, forma parte de las políticas de la DNPS que definen como propósitos: crear espacios socioeducativos para la enseñanza y el aprendizaje que posibiliten la inclusión, la permanencia y la promoción escolar de niños, adolescentes y jóvenes que se encuentren en contextos socioeconómicos y culturales vulnerables; profundizar los vínculos de las escuelas con las familias, las organizaciones sociales y la comunidad a través del diálogo y el diseño e implementación de proyectos colectivos que contribuyan a mejorar las condiciones de escolaridad, como así también ampliar el universo cultural generando las condiciones necesarias para que participen en experiencias vinculadas con el arte, la cultura, la comunicación, la ciencia, la tecnología y el deporte; entre otros (Ministerio de Educación de la Nación 2010 a).

Las políticas socioeducativas representan un conjunto de dispositivos pedagógicos (Larrosa, 2018) que en el marco de la escuela, promueven diversas formas de participación social e inclusión educativa y acompañan las trayectorias escolares de niños y jóvenes. Si bien estas políticas públicas están diseñadas e implementadas para el conjunto de la comunidad educativa, ponen un acento preferencial en aquellos sectores atravesados por situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y que se expresan en diversas problemáticas

sociales (violencia familiar o social, consumo problemático, embarazo adolescente, entre otros).

Como se dijo en la introducción de esta tesis al intentar recuperar qué imaginario social tienen los docentes sobre el formato socioeducativo, nos encontramos que son relacionados particularmente con programas de la DNPS o programas provinciales.

Estas acciones proponen una forma pedagógica que irrumpen en la escuela, respondiendo a una política educativa de inclusión que surgen originalmente para ser canalizados a través de las instituciones del sistema formal, aunque también pensadas para que se extendieran a través del tejido social de las ONG. A la forma pedagógica de estos programas Fontana (2015), los denomina enfoque socioeducativo que intenta dar respuesta a la opción de educar, planteando una multiplicidad de estrategias (en diversos espacios y tiempos escolares) brindadas por estos agentes socioeducativos donde se pone en juego la forma pedagógica: lenguajes expresivos, musicales, corporales, tecnológicos, lúdicos, literarios, entre otros que irrumpen el modo tradicional de la escuela y la redistribución social de la lógica heredada en términos de Castoriadis²⁰.

En este marco educativo, la corriente propia de la educación popular freireana es un aporte ineludible para situar en términos políticos y educativos la perspectiva de los espacios socioeducativos. La misma proporciona un punto de partida central y de quiebre respecto a la escuela tradicional situando a la enseñanza como un acto político y dando por hecho el reconocimiento del diálogo y del conflicto como práctica de liberación. Por lo expuesto nos invita a construir e instalar otros modos de generar procesos de transmisión y apropiación cultural (Freire, 2014).

El pedagogo latinoamericano sostiene que la educación no puede dejar de tener en cuenta todos los elementos de la situación educativa (alumnos, docentes, contenidos curriculares, la direccionalidad educativa, el espacio y el tiempo pedagógico). Educar es

²⁰ Es así como jamás se ha contemplado la representación, la imaginación ni lo imaginario por sí misma, sino siempre en referencia a otra cosa – sensación, intelección, percepción, realidad, sometida a la normatividad incorporada a la ontología heredada, reducida desde el punto de vista de lo verdadero y lo falso, instrumentalizada en una función, como medio que se juzga según su contribución posible a la realización de ese fin que es la verdad o el acceso al ente verdadero, al ente realmente existente (Castoriadis, 2013, p.270).

una tarea seria y compleja, por ende debe ser afrontada por los responsables de la política educativa y por los propios docentes (Freire, 2009).

En esta investigación partimos del análisis de los imaginarios pedagógicos que subyacen al discurso del coordinador, maestras comunitarias (MC) y tallerista que participaron del programa.

Cuando hablamos de imaginario pedagógico lo hacemos desde el pensamiento de Castoriadis (2013) quien expresa que todo lo que se presenta a nosotros, en el mundo histórico social está indisolublemente tejido a lo simbólico. Que los actos reales, tanto individuales o colectivos (el trabajo, el amor, la guerra), los innumerables productos materiales, sin los cuales ninguna sociedad podrá vivir, no son símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica.

Para el filósofo griego, el imaginario es la capacidad de la sociedad y de la psique-soma de generar, crear e imaginar su propia red simbólica. Es entonces, esa sustantividad histórico-social que preña las acciones sociales y se expresa siempre desde lo simbólico que la sociedad construye.

Tal como ya lo mencionamos en el primer Capítulo, uno de los elementos de la teoría del imaginario social es la lógica identitaria y conjuntista, en la cual “(...) constituye una dimensión esencial e ineliminable no sólo del lenguaje, sino también de toda la vida y de toda actividad social; y también en que esta lógica operaría incluso en el discurso que apuntara a circunscribirla, a relativizarla, a cuestionarla” (Castoriadis, 2013, pág. 352).

A partir de estas instituciones de la lógica identitaria, analizaremos categorías que pueden comprenderse desde el hacer y el decir social desde el punto de vista pedagógico; por ello en nuestra investigación, optamos por el constructo denominado “imaginario pedagógico” teniendo en cuenta el *legein* y el *teukhein* que subyacen al discurso de los agentes socioeducativos.

3.1.3. La educación y la forma socioeducativa del CAI

Para analizar la forma pedagógica del CAI, partimos de dos significaciones: la educación y lo escolar. Para ello tenemos en cuenta algunas categorías centrales del hacer en la

escuela, como la tarea de enseñar y aprender, para luego trasladarnos al mundo del “experimento socioeducativo”.

Al hablar de educación lo hacemos desde la mirada de Larrosa (2018) quien toma el texto de Hannah Arendt *La crisis en la educación*, para recuperar su relación con la transmisión, renovación, comunicación del mundo o, dicho de otra manera, con entregar el mundo a los nuevos para que pueda ser renovado.

La educación, desde esa perspectiva, es la manera que tenemos los humanos de recibir a los nuevos en su venir al mundo entregándoles ese nuestro mundo. La educación tiene que ver con el don del mundo, no de la vida sino del mundo. Tiene que ver con preparar a los nuevos para la renovación de un mundo común (Larrosa, 2018, p. 196).

Desde la obra de Arendt, relaciona la educación con el nacimiento, y el nacimiento tiene la forma de la novedad, del acontecimiento, de lo que no se puede reducir a efecto, a proyecto, de lo que interrumpe tanto las relaciones causa- efecto como proyecto-resultado. Desde ese punto de vista, entregar el mundo a los nuevos no es transformar el mundo sino entregarlo como abierto, abrirlo a su renovación posible, a una renovación que nunca será nuestra. La transmisión no está del lado de la transformación, sino de la renovación.

Para Larrosa (2018), es perverso hablar de proyectos y de resultados, en educación porque considera que “uno hace las cosas por si acaso y sabiendo que ni siquiera va a ver si lo que uno hace tiene o no algún efecto. En fin, que el futuro se proyecta pero el porvenir es incalculable” (p. 201).

A partir de lo expuesto nos surgen interrogamos como: ¿de qué manera el CAI puede abrir el mundo a los niños del barrio a un porvenir incalculable? ¿Cómo son recibidos los nuevos en el experimento socioeducativo? ¿Cuál es la novedad que ofrece el CAI?

En una de las entrevistas realizadas al coordinador del CAI, nos relata desde su imaginario pedagógico la realidad que viven los niños del barrio y la relación con el programa.

“Si participan, si reflexionan si tienen el ejercicio de resolución de conflicto de manera pacífica, si logran tener más habilidades sociales seguramente vamos a poder vivir en una sociedad mucho más pacífica y sobre todo un lema que tenemos siempre desde la biblioteca, el CAI y ese equipo directivo con el que nos tocó trabajar en alguna oportunidad es que: al pibe que le llegan las armas, la droga después van a salir corriendo porque los van a perseguir porque tienen eso que alguien se los dio. Ese pibe tiene que estar lo suficientemente empoderado para entender la realidad, para poder decir no a las cosas que no le convienen, pero no lo podrán hacer si no han reflexionado sobre eso, si no tiene un juicio crítico de las cosas que le

hacen mal (...) nos animamos a ir avanzando sobre un paradigma más participativo, de reflexión y de análisis de la realidad". (Intiam. Entrevista individual, 7/12/2017).

En el relato se realiza una reflexión respecto a cómo son recibidos los niños. Se habla en función de un tiempo: pasado, presente y futuro. De un presente que los recibe para reflexionar, para resolver los conflictos, de lo que sucedió en el pasado (con la idea de que los niños se separen del pasado, de las armas, de las drogas), con el objetivo de empoderarlos para el futuro, para que puedan entender la realidad, la vida cotidiana. Esta reflexión nos remite al pensamiento de Castoriadis (2013) "una vez más podemos comprobar la radical importancia del pensamiento tradicional, de la lógica ontológica heredada, una vez que nos salimos de los dominios en función de los cuales ha sido elaborada" (p. 454).

Es necesario aprender a pensar de otra manera, es menester comprender que la idea de apoyo es tan irreductible y originaria como la idea de causa o la idea de simbolización. Los datos somáticos privilegiados siempre serán recuperados por la *psique*, la elaboración psíquica deberá tenerlos en cuenta, estos dejarán en aquella su marca, pero qué marca de qué manera, son cosas acerca de los cuales no se puede reflexionar en el marco referencial identitario de la determinidad (Castoriadis, 2013, p. 455).

Por tanto, el filósofo griego, dice que la falta como tal, real o de cualquier otro tipo, no constituye nada en absoluto, y todo sujeto está impregnado de una infinidad no numerables de faltas y se pregunta: ¿cómo la falta toma existencia en tanto falta para un sujeto? El sujeto, se dice, es eso mismo, deseo, y el deseo sólo se sostiene sobre la falta de su objeto. El deseo sólo se sostiene sobre la falta de un objeto deseado (Castoriadis, 2013).

El sujeto emerge postulándose como sujeto de deseo de tal o cual objeto, lo que quiere decir postulando al mismo tiempo tal o cual objeto como deseable por sí mismo. El sujeto se constituiría como sujeto de deseo al constituir al mismo tiempo el objeto como objeto de deseo.

Dicho en otros términos ¿en qué condiciones una falta, una pérdida, una diferencia, puede ser para la *psique* y ser precisamente eso: falta pérdida, diferencia? ¿En qué condiciones esta falta, esta pérdida o diferencia pueden ser, cada vez, otras, estar constituidas de otra manera por tal o tal otro sujeto? (Castoriadis, 2013, p. 453).

Intiam, dice: "ese pibe tiene que estar lo suficientemente empoderado para entender la realidad, para poder decir no a las cosas que no le convienen, pero no lo podrán hacer si no han reflexionado sobre eso, si no tiene un juicio crítico de las cosas que le hacen mal".

¿Está hablando de formar sujetos autónomos a través de los conocimientos emancipadores que le brinda el CAI? ¿Está hablando de enseñar desde el contexto social?

La autonomía es el actuar reflexivo de una razón que se crea en un movimiento sin fin, de una manera a la vez individual y social. La autonomía del individuo consiste precisamente en que establece otra relación entre la instancia reflexiva y las demás instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia mediante la cual él se hace tal como es, le permite escapar de la servidumbre de la repetición, de volver sobre sí mismo, de las razones de su pensamiento y de los motivos de sus actos, guiado por la intención de la verdad y la elucidación de su deseo. Que esta autonomía pueda efectivamente alterar el comportamiento del individuo (como sabemos que lo puede hacer), quiere decir que éste ha dejado de ser puro producto de su *psique*, de su historia y de la institución que lo ha formado (Castoriadis, 2008, p. 104).

Con respecto a los conocimientos emancipadores Meirieu (2013) considera que estamos frente a saberes que perdieron su sentido, su significación en la historia de los hombres y que el alumno no puede percibir en su capacidad emancipadora, por eso piensa que hay que enseñar no solo los saberes, sino la historia de esos saberes; porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que fueron la manera de liberarse del control de los que eran tiranos y omnipotentes. Así se puede entender la interacción de todos los elementos de nuestro mundo y presenta como uno de los principales objetivos de la educación democrática la transmisión de saberes como una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres.

En esta investigación, pensamos al sujeto como los niños, los “nuevos, en su venir al mundo”, al mundo de lo socioeducativo, un mundo compartido y al objeto como el CAI, la forma pedagógica (el hacer la escuela) y nos preguntamos: ¿cuál es la forma pedagógica de este experimento para proyectar el porvenir, para constituir sujetos emancipadores, críticos y autónomos?

Por su parte Freire (2014), habla de los conocimientos fuera y dentro del aula y la necesidad de entender el contexto social de la enseñanza y se pregunta: ¿cómo es que ese contexto distingue la educación liberadora de los métodos tradicionales? Y define la educación liberadora como una situación en la que los alumnos y los profesores aprenden mutuamente, deben ser cognitivos, a pesar de que son diferentes, que las prácticas educativas deben generar estrategias para lograr agentes críticos a la hora de constituir el acto de conocer. “La educación liberadora debe ser comprendida como un momento, o un proceso o una práctica en la que estimulamos a las personas a movilizarse o a organizarse para adquirir poder” (p. 61).

La educación, es una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político, ideológico y estético, donde el educador debe representar un papel estratégico en la pedagogía liberadora en el acto de conocer, crear y recrear a partir del contexto social de los alumnos (Freire, 2014).

Uno de los referentes teóricos, en este trabajo es Cornelius Castoriadis, quien en sus obras no habla específicamente ni de pedagogía, ni de educación, por ello nos parece oportuno el aporte que realiza Barischetti (2015) en la investigación de su tesis doctoral: *Desarrollo profesional docente en Mendoza - una mirada desde el sujeto y el imaginario social*, donde la autora sostiene que Castoriadis propone una visión de la sociedad en la que bosqueja elementos que permiten realizar interpretaciones respecto de la institucionalidad y que el autor expone sus pensamientos acerca de temas como: la verdad, la realidad, el hombre, lo imaginario, el pensamiento, el lenguaje, la técnica, la sociedad, la historia; por ello afirma que el filósofo habla de educación.

Coincidimos con los aportes de Barischetti y optamos por utilizar el término imaginario pedagógico, teniendo en cuenta el *legein* y el *teukhein* que subyacen al discursos de los agentes socioeducativos.

3.1.4. El experimento socioeducativo

Para hablar de la educación escolar Dussel (2018) expone la politización de la escuela, que la convierte en una estrategia para remediar problemas sociales o para producir una nueva ciudadanía, lo que restringe su potencial de renovación del mundo y de ofrecer un tiempo libre. También hace referencia a la popularización como otra forma de domesticación que hay que resistir. En este caso popularizar la escuela implica acercar la enseñanza al mundo de los estudiantes.

Inés Dussel, se refiere a estos dos conceptos: popularización y politización, desde la experiencia latinoamericana de los últimos años, donde fueron formas claves para articular “experimentos pedagógicos”.

Estos experimentos y/o programas de los que habla, en la Argentina los denominamos enfoque socioeducativo (Fontana, 2015). En estos experimentos se pusieron en juego formas pedagógicas, formas de hacer escuela con propuestas de poner algo sobre la mesa para trabajar y cuestionar, formas que se acercan y se alejan de la idea de escuela.

Coincidimos con Dussel, en que estos experimentos pedagógicos tuvieron, en algunas ocasiones, logros muy importantes como el ingreso de nuevos saberes y lograron “dar la voz” y “dar visibilidad” a ciertos actores hasta entonces marginados. Hay investigaciones que reafirman lo que menciona la autora, como: *El programa Nacional Centro de Actividades Infantiles: Descripción, implementación y lecciones para la transición al Programa Nacional La escuela Sale del Aula (ESA), una investigación que muestra los resultados en tres provincias del país (Misiones, Tucumán y Catamarca)*. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2019).

También sostiene que “escuelas enteras se abocaron a cambiar el currículum, las rutinas y las formas de participación para ensayar cómo se hacía para construir un espacio de iguales” (Dussel, 2018, p. 142).

3.1.5. La forma pedagógica del Centro de Actividades Infantiles

Cuando hablamos de la forma pedagógica o la forma escolar, nuestro imaginario social nos remite a la institución educativa, a un aula con un mobiliario específico, donde concurren niños con una determinada edad cronológica, con profesores enseñando ciertos saberes de un currículum establecido, donde reina la disciplina y la obediencia. Ahora podemos preguntarnos: ¿qué hace la escuela? ¿Qué es lo que hace que una escuela sea una escuela? ¿Cuál es la función de la escuela? ¿Cuál debería ser la forma de la escuela para no ser considerada superflua?

Para hablar de la escuela, Larrosa (2019) toma una frase de Jaques Rancière que dice: “la escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa”; por ello consideramos que estamos acostumbrados a pensar la escuela, precisamente, por su función social y nos preguntamos: ¿cuál es o cuál debería ser la función o la finalidad de la escuela? ¿Cuál es la función del CAI? ¿Este experimento socioeducativo es escuela? ¿Cuáles son las características del CAI que lo asocian a la escuela?

La escuela es una forma que separa los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones escolares, esta no se define por su función sino por su forma de separación. La escuela instituye un tipo especial de espacio (el espacio escolar), de tiempo (el tiempo escolar) y de ocupaciones (las actividades escolares, los ejercicios escolares, las tareas escolares, las prácticas escolares); esto es lo que hace que la escuela sea escuela (y no una fábrica, un

shopping, una plaza, un mercado, un hogar familiar o una empresa). La escuela no significa aprendizaje, sino ocio, el puro placer de aprender (Larrosa, 2018).

Por otro lado, Masschelein y Simons (2014) sostienen que la escuela es una invención histórica y por ende puede desaparecer. Se oponen a respaldar la condena a la escuela porque creen que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna (cuando se analiza lo que ésta es y lo que hace). Ellos hablan del futuro de la escuela como una cuestión pública y de la posibilidad de reinventarla, buscando la forma de proporcionar el “tiempo libre”²¹ para reunir a los niños y/o jóvenes en torno a algo común, en torno a lo que sucede en el mundo y se hace disponible para una nueva generación.

En la obra *El maestro ignorante*, Rancière (2003) plantea que es necesario estar atentos para evitar las improvisaciones de los incompetentes, no dejar a los espíritus formados por la casualidad o por la rutina, ignorantes de las explicaciones perfeccionadas y de los métodos progresivos, la posibilidad de abrir la escuela y de enseñar en ella no importa qué y no importa cómo. Hay que evitar que las familias, lugares de la reproducción rutinaria y de la superstición empedernida, de saberes empíricos y de sentimientos mal inspirados, garanticen la instrucción de los niños. Para ello es necesario un sistema bien ordenado de instrucción pública, hace falta una universidad y un gran maestro. La escuela tiene su función, precisamente, en la manera como se separa de cualquier finalidad externa. Esto quiere decir que la finalidad de la escuela es la escuela misma.

Teniendo en cuenta las significaciones de “la escuela” para cada uno de estos filósofos nos surgen algunos interrogantes: ¿cómo es el tiempo, espacio y la forma pedagógica del CAI del barrio La Gloria? ¿Quiénes son los que abren el mundo y proporcionan la enseñanza en el “tiempo libre” del CAI? ¿Por qué desapareció la forma pedagógica de este experimento? ¿Por qué no logró instituirse esta forma socioeducativa, en la escuela?

3.1.6. Trayectorias escolares y educativas y su relación con el CAI

²¹ No se entiende el tiempo libre como un tiempo de descanso, sino que el tiempo de descanso se transforma en tiempo productivo y se convierte en materia prima de su propio sector económico. El ocio se concibe como algo útil, en el sentido que repone energías y permite emprender las actividades que conducen a la adquisición de competencias adicionales. La industria del ocio, es uno de los sectores económicos más importantes. Quieren reservar la noción de escuela para la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela (Masschelein y Simons, 2014).

En la Argentina cuando hablamos del formato de la escuela, pensamos en trayectorias escolares, concepto que define a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo. La comprensión de estos recorridos requiere poner en interacción los determinantes institucionales de la experiencia en las escuelas, los condicionamientos materiales de vida de los alumnos y las estrategias individuales que se ponen en juego conforme a los márgenes de autonomía relativa que tienen los estudiantes en la producción de las propias trayectorias escolares (Terigi, 2004).

Cuando nos referimos a las trayectorias educativas, lo hacemos pensando en el recorrido educativo que hacen los niños que tienen acceso a ámbitos extraescolares y allí participan en actividades artísticas, deportivas, científicas, entre otras. En el marco de estas actividades culturales, se producen no sólo procesos de aprendizajes cognitivos, sino también diversas y específicas formas de relación con el saber y con los otros. En muchos casos, además, se generan espacios que son muy propicios para consolidar y/o renovar los vínculos intergeneracionales.

Desde esta perspectiva, en los CAI los niños participan en diversas actividades culturales. Estas propuestas están a cargo de sujetos, a los que denominamos agentes socioeducativos²². Estos agentes son los responsables de pensar y diseñar espacios y formas pedagógicas en un tiempo específico considerando los contextos sociales y culturales de los niños que contribuyen a la inclusión cultural y a la participación social (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

En las trayectorias escolares hay que tener en cuenta: el ingreso, la escolaridad, el egreso y el aprender o no aprender. Se puede iniciar, permanecer y egresar; y sin embargo, no haber aprendido lo que los certificados expresan. Terigi (2012), sostiene que no es una novedad que las trayectorias escolares de muchos de quienes asisten a las escuelas, en calidad de estudiantes, estén desacopladas de los recorridos esperados por el sistema y sostiene que la escala del sistema educativo, le da a la escuela una visibilidad pública y una penetración en la vida cotidiana de las poblaciones que no alcanzan otros asuntos de la vida en común.

²² Se denominan agentes socioeducativos a los sujetos que participan en los programas gestionados por la DNPS, tal como los define Zelmanovich (2015).

En los últimos tiempos, los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, que está pasando de la categoría de problema individual a la de problema que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2012).

En uno de los relatos el coordinador habla sobre las trayectorias escolares de los niños del CAI:

“(…) todos estaban escolarizados, pero habían alumnos que iban cuatro días a la escuela y faltaban un mes. Sí vale la pena decir que todos estos alumnos se insertaron a la escuela. Aunque muchos alumnos por decisión de la escuela les colocaban la reducción horaria y después los expulsaron de la escuela y ahora no van a ningún lado. En la actualidad van a la biblioteca, eso sucedió ya cuando el CAI deja de funcionar”. (Intiam. Entrevista individual, 7/12/ 2017).

Intiam dice: “*todos estaban escolarizados*”, pero hace referencia al ausentismo escolar, como así también a la exclusión educativa; por ello nos surge el interrogante: ¿están incluidos en la escuela, o sólo están en la escuela? Por este motivo creemos que es importante mencionar la distinción que hace la pedagoga entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, de los estudiantes.

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción.

A la hora de analizar las trayectorias reales, de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero también se reconocen itinerarios que no siguen ese cauce, a las que se denominan “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2012).

La coordinadora regional del equipo jurisdiccional de los CAI, en la entrevista realizada menciona:

“El objetivo principal de los CAI es fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales de niños/as de las escuelas con mayor vulnerabilidad de las escuelas de la provincia con diversas estrategias (...) Con estas políticas socioeducativas se buscaba una transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión educativa que traía consigo una preocupación por asegurar, las trayectorias escolares continuas, completas y con aprendizajes relevantes”. (Macarena. Entrevista personal, 26/02/2018).

El programa CAI, pone el foco en las particularidades de la situación educativa y contribuye con la elaboración e implementación de dispositivos pedagógicos que colaboraron con la concreción de una propuesta de escuela para los niños, como lo veremos en el desarrollo de esta tesis.

En los cuestionarios²³ realizados a las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” preguntamos sobre el acompañamiento de las maestras comunitarias y nos encontramos con lo siguiente:

Tabla N° 5: ¿El acompañamiento de las maestras comunitarias mejoraba el rendimiento escolar de los alumnos?

Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
2	3	2	0
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>D1. (Directora): Se observó participación familiar, los docentes de grado observaron mejoras en el rendimiento, mayor acercamiento a las necesidades de cada alumno y familia.</p> <p>D2. Sí en muchos casos se lograba la integración del niño a la escuela.</p> <p>D3. Porque tenían un control más cercano con las familias de los alumnos.</p> <p>D4. A veces más allá de las visitas y acciones que realizaban, no se lograba mejorar o revertir la situación familiar que atravesaba el niño.</p> <p>D5. Porque los niños no asistían todo el tiempo a la maestra comunitaria, algunos asistían sólo a los talleres, pero sí ayudaba al rendimiento, a las tareas, etc.</p> <p>D6. En algunos casos eran problemáticas graves, pero en general sí.</p> <p>D7. No todos concurrían a las maestras comunitarias, sí lograban que los estudiantes asistieran a clase y realizaran las tareas, hacían un gran acompañamiento.</p>			

Tabla de elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la Escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

En la información de los cuestionarios, podemos observar que hay un acompañamiento pedagógico por parte de las maestras comunitarias y una mejora en el rendimiento escolar de los estudiantes, tal como lo expresa la directora de la escuela (D1). También se hace

²³ Recordamos que esta estrategia de la aplicación de cuestionarios no tiene como fin la elaboración de estadísticas sino la recuperación de información que puede ser puesta en tensión con las otras fuentes de información de esta investigación (entrevista individual y grupo de enfoque).

referencia al fortalecimiento de las trayectorias escolares desde el acompañamiento a la familia, por ejemplo, cuando dicen: “(...) tenían un control más cercano con la familia de los alumnos”. En este caso interpretamos que ese “control” es el trabajo que realizaban las maestras comunitarias para enseñar el oficio de ser estudiante a los niños, generando el hábito de estudio en el hogar, en conjunto con la familia.

Otra de las docentes (D4), menciona que a pesar del trabajo que se realizaba desde el CAI no se lograba mejorar o revertir la situación familiar que atravesaba el niño. Sin embargo, (D6) dice que el acompañamiento de las maestras comunitarias mejoraba el rendimiento escolar, pero en algunos casos las problemáticas de los niños eran graves. Por ello nos preguntamos ¿No era suficiente sólo el acompañamiento para resolver ciertas problemáticas socioeducativas? Podemos cruzar esta información con el relato de una de las MC quien expresa al respecto:

“(...) fácilmente teníamos una lista de cien chicos con problemas que parecían ser complejos, que no se trataban sólo de inasistencias o de problemas pedagógicos, sino que claramente denotaban un conflicto más estructural”. (Natalia. Entrevista individual, 10/02/2017).

Por otro lado la centralidad de la trayectoria teórica oscurece aspectos de las trayectorias reales, cuyo mejor conocimiento y consideración podrían ampliar las capacidades de las políticas educativas y de las escuelas para la inclusión educativa. Así solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar de los niños, adolescentes y jóvenes coinciden. En este sentido desconocen diferentes locus de aprendizaje (en muchos casos extraescolares) que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales y descuidan en consecuencia la construcción de contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y funcionan de manera complementaria al sistema escolar (Terigi, 2012).

El CAI y la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, trabajan de manera complementaria para fortalecer las trayectorias escolares de los niños, tal como lo narra el coordinador:

“(...) lo que se vivió en el CAI, fue un momento histórico que en La Gloria no ha pasado muchas veces, o no tantas, pero han sido muy valiosas. Que es el tener directivos idóneos, entonces cuando vos ves que una persona que entiende de pedagogía y que puede trabajar, que entiende que los problemas de la comunidad hay que resolverlo desde otro lugar (...). Por eso, desde la dirección nos permiten hacer un agujero en la pared para poner una puerta, para tener conexión con la biblioteca y a partir de ahí ningún directivo nos pudo sacar de la escuela, aunque han habido momentos de tensión de mayor y menor tensión (...). A., C. y M. son las que nos permiten tener nuestra propia puerta. Cuando hablamos de cruzar la puerta lo hacemos de manera literal”. (Intiam. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Observamos que la escuela abre las puertas al CAI, de manera literal, para trabajar articuladamente los problemas de la comunidad, teniendo en cuenta que usan el mismo espacio físico, pero con actores socioeducativos que tienen roles y una forma pedagógica diferente a la escuela.

Cuando dice “nos permiten hacer un agujero en la pared para poner una puerta” ¿es para tener conexión también con la comunidad, con la experiencia sociocultural del barrio? ¿O es sólo una puerta entre la escuela y el CAI?

Nos resulta llamativo la expresión “a partir de ahí ningún directivo nos pudo sacar”, esto nos genera ciertos interrogantes: ¿el CAI es parte de la escuela? ¿El CAI no es la escuela? ¿En qué medida el experimento socioeducativo no es bienvenido a la escuela?

La perspectiva de trayectoria educativa (y no sólo de trayectoria escolar) puede sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, y puede permitir reconocer los saberes que los sujetos aprenden fuera de la escuela, por ejemplo en los espacios socioeducativos ¿o es necesario hacer un agujero en la pared?

En una de las entrevistas realizadas a una MC, menciona sobre el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños a partir de su rol.

“El rol era muy amplio no es sólo pedagógico sino también social, porque trabajábamos el apoyo escolar, los encuentros pedagógicos que era la tarea en el hogar y aparte éramos parte de una Mesa Socioeducativa²⁴ que se conformó en el barrio para abordar diferentes problemáticas de la comunidad”. (Paula. Entrevista individual, 20/02/2018).

En el relato, se menciona los encuentros pedagógicos²⁵ que se relaciona con la información de la Tabla N° 5 cuando las docentes dicen: D2 “(...) se lograba la integración del niño a la escuela”; D3 “(...) tenían un control más cercano con la familia (...)”; D4 “(...)

²⁴ La EACI, es una Mesa Socioeducativa para la inclusión y la igualdad que está conformada en el barrio La Gloria. A partir del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012- 2016) la presencia de las Mesas Socioeducativas cobra singular relevancia en todos los niveles. Desde la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas se propone fortalecer en las localidades (sobre todo las que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad) espacios de trabajo intersectorial en relación con las metas prioritarias del plan en nivel inicial, primario, secundario y de la modalidad de adultos. Son Mesas Socioeducativas porque las conforman actores sociales y educativos (escuelas, municipios, organizaciones sociales) que asumen conjuntamente la responsabilidad de diseñar e implementar una propuesta que contribuya a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los niños y jóvenes. Son para la inclusión y la igualdad porque estos son principios que le dan sentido a estas Mesas. Las propuestas de las Mesas apuntan a que todos los niños y jóvenes accedan a la escuela, que todos reciban una propuesta educativa de calidad, que todos logren apropiarse de los saberes que la escuela distribuye, que logren trayectorias escolares continuas y completas (Ministerio de educación de la Nación, 2013).

²⁵ Son encuentros en los hogares con la maestra comunitaria, el niño y la familia. (en la constelación dos del capítulo tres, se aborda el concepto particularmente).

más allá de las visitas y acciones que realizaban, no se lograba mejorar la situación familiar (...).”

Para analizar la articulación entre las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” y las MC, en el cuestionario²⁶ se preguntó respecto de las estrategias pedagógicas implementadas.

Tabla N° 6: ¿Las maestras comunitarias abordaban estrategias en conjunto con las docentes de la escuela?

Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
1	2	4	0
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>D1. (Directora) - Sumamente importante para articular con todos los docentes y comunidad.</p> <p>D2. Porque las actividades que se realizaban no siempre estaban integradas con las que trabajamos en el aula y la escuela, creo que faltó integrar más docentes y docentes comunitarias.</p> <p>D3. Porque eran de acuerdo al interés de cada alumno.</p> <p>D4. Los espacios de encuentros y reflexión se perdían, ya que no coincidían los horarios con la docente del grado. Sí se dialogaba y comunicaban en el grado, estando los alumnos”.</p> <p>D5. Tratábamos de articular pero los tiempos a veces no hacían que esto fuera posible, pero siempre las estrategias eran en función de lo que se informaba desde el grado</p> <p>D6. En el caso particular se dialoga de manera conjunta.</p> <p>D7. Tratábamos de acordar con el coordinador la metodología a implementar.</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

A partir de esta información, podríamos decir que la articulación entre las MC y las docentes del aula era relativa, lo que se complementa con lo mencionado por ellas mismas cuando en el cuestionario se les solicitó que describieran su participación en el CAI.

²⁶ Recordamos que esta estrategia de la aplicación de cuestionarios, no tiene como fin la elaboración de estadísticas, sino la recuperación de información que puede ser puestas en tensión con l otras fuentes de información de esta investigación (entrevista individual y grupo de enfoque).

Tabla N° 7: ¿Cómo describirías tu participación en el CAI?

<p>Escribe tu respuesta:</p> <p>D1. (Directora) - Activando reuniones con docentes de apoyo y talleristas permitía realizar seguimiento de cada caso y evaluar la propuesta para tratarla en la reunión de personal docente.</p> <p>D2. Muy poca, trabajaban más con el segundo ciclo y yo trabajo con los grados más pequeños.</p> <p>D3. Muy buena.</p> <p>D4. Poco activa, sólo derivaba niños. No me interioricé por la propuesta.</p> <p>D5. Pobre. Los tiempos no me permitían participar como debería.</p> <p>D6. Más se trabajaba con las docentes del primer ciclo.</p> <p>D7. Me faltó tiempo para seguir interiorizándome, pero hacíamos un trabajo muy interesante con el coordinador y las maestras comunitarias para resolver algunas problemáticas.</p>
--

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a docentes de la escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce".

De las respuestas nos percatamos que todas participaron del experimento socioeducativo, en distintas medidas. También aparece el tiempo como un factor negativo, al momento de la articulación. Dos de las docentes resumen como muy buena la participación de ellas, en el CAI.

Por su parte, el coordinador relata la relación pedagógica entre las docentes de la escuela y las maestras comunitarias del CAI, de la siguiente manera:

"En un principio planteamos la estrategia de pareja pedagógica en ciertos momentos y de manera esporádica para conocerse con los niños y hubo un momento de visiones opuestas de lo que es la pedagogía y tiene que ver con una forma vertical y elevando el tono de voz y otro que tiene que ver con otro paradigma de la participación y escuchando a los chicos para ver qué tienen para decir, de ahí la lectura y la escritura en función de los intereses que tienen los pibes. Bueno estos dos formatos en el aula chocaron y generó algo que nos costó mucho volver a amalgamar y en el transcurso se sintió que era como tomá te derivo este pibe porque no me hace caso. Desde la maestra comunitaria puedes ver que hay detrás de este comportamiento disruptivo teniendo en cuenta que en la escuela está un poco prohibido pararse todo el tiempo e ir de acá para allá. Las maestras comunitarias tenían una propuesta, una actividad para engancharlos y no desde la orden sino del interés propio del pibe. Nosotros conscientes de estos dos paradigmas compitiendo dentro de la escuela". (Intiam. Entrevista individual 7/12/2017).

En el relato, se plantea una articulación entre ambos perfiles, pero con paradigmas diferentes en cuanto a la forma pedagógica (escuela tradicional/ escuela del tiempo libre).

Por su parte la MC, describe la forma pedagógica del CAI desde los vínculos pedagógicos, la escucha y el afecto:

“Nosotras trabajábamos desde lo afectivo, escuchábamos sus inquietudes, los conteníamos afectivamente y después hacíamos las tareas. Era muy habitual escuchar a los niños decir la señorita no me escucha o me explica y no entiendo”. (Paula. Entrevista individual 20/02/2018).

Paula hace referencia a una forma pedagógica que está relacionada con el enfoque socioeducativo y el tiempo pedagógico, en el cual las necesidades de los niños son abordadas desde lo socio afectivo.

Otra de las MC, define la forma pedagógica desde la construcción de los vínculos con los niños, docentes y la familia:

“(…) lo que fuimos haciendo las maestras comunitarias específicamente fue encargarnos de la generación de un vínculo con esos chicos y con las docentes, que eran nuestras aliadas permanentemente y con sus familias (...). En este circuito a medida que íbamos abordando cada familia, en principio entablado este vínculo con los chicos después con encuentros pedagógicos en sus domicilios, luego entrevistas a papá, mamá, vecinos. Bueno y en realidad nos íbamos encontrando con problemáticas que excedían nuestras posibilidades de abordaje, que eran problemáticas que muchas veces tenían que ver con situaciones de violencia estructural, problemas de adicciones muy fuerte, abuso sexual, cuestiones de prostitución, venta de drogas, actividades delictivas. Bueno todo eso era lo que rodea el contexto y la vida de toda la comunidad”. (Natalia. Entrevista individual, 10/10/2017).

Se habla del rol que fueron construyendo para fortalecer las trayectorias escolares, a partir de la forma, del tiempo y del espacio pedagógico y la relación con la vida cotidiana de los niños (problemas estructurales), que complementan la información de las docentes (D4) y (D6) en la Tabla N°5.

También hace referencia a la construcción de los vínculos, lo que da cuenta del trabajo conjunto con la escuela para fortalecer las trayectorias escolares de los niños que asistían al CAI.

3.1.7. Bibliografía de la constelación

Barischetti, M.C. (2015). *Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social*. (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14218>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Dussel I. (2018). *La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. En Larrosa J. (Ed.) *Elogio de la escuela*. (pp.139-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fontana A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (2009). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2014a). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

García Negroni, M. (2010). *Escribir en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

Larrosa, J. (2018a). *Elogio de la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Larrosa, J. (2018b). *P de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Meirieu P. (2013). *La opción de Educar*. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2010a). *Centro de Actividades Infantiles - CAI- Cuaderno de Notas I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Mesas Socioeducativas para la inclusión y la Igualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Maestras y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas V*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.

Terigi, F. (2004). *Las dificultades de las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: DINIECE.

Terigi, F. (2012). *Las trayectorias escolares como objetivo de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Zelmanovich P. (2015). *Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójico*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.133-168). Buenos Aires. *Ministerio de Educación*.

CAPÍTULO 3

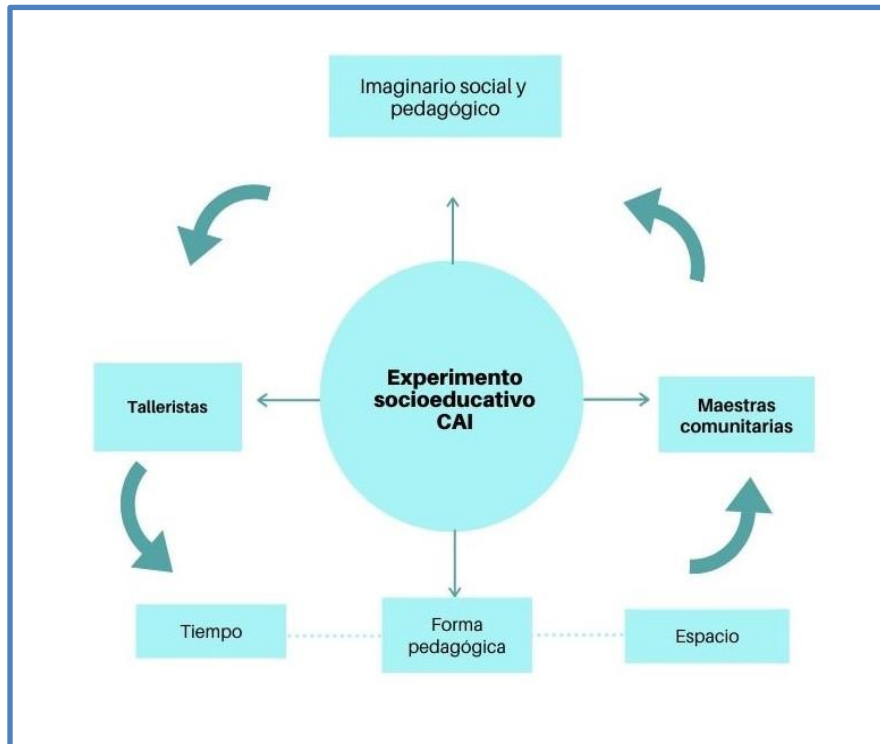
CONTELACIÓN 2: LA FORMA PEDAGÓGICA DEL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO

(...) toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos: uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnosológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñado y aprendidos, e incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica también, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad (Freire, 2015, p. 67).

3.2.1. Introducción

En esta constelación, abordaremos la forma pedagógica del Centro de Actividades Infantiles (CAI), desde las dimensiones del tiempo y el espacio de los dispositivos pedagógicos, a partir del imaginario pedagógico que subyace del discurso de los agentes socioeducativos, específicamente de las maestras comunitarias (MC) durante el periodo histórico en estudio (2012 a 2015), teniendo en cuenta las significaciones de C. Castoriadis; P. Freire; A. Fontana; J. Masschelein y M. Simons.

Figura N° 5: constelación de significaciones



Fuente: elaboración propia a partir de las significaciones de este capítulo.

3.2.2. La forma pedagógica del Centro de Actividades Infantiles

Para analizar la forma pedagógica del CAI, partimos desde el imaginario pedagógico de una de las MC:

“Acompañar las trayectorias escolares de los chicos, poder identificar las problemáticas que incidían sobre el ausentismo escolar, entre otras cuestiones que afectan la vida institucional (...). Me tocaron situaciones diferentes, por un lado me tocó dar clases en el domicilio de un nene que se había quemado las dos piernitas y no podía ir a la escuela y a un chico que fue trasladado a un hogar. También fui a darle clases al hogar, durante el tiempo que el trámite administrativo duró, implicaba que ese niño a pesar de haber sido trasladado

al hogar pudiera ir a la escuela, hasta que se logró la gestión. Esa gestión también la hice como maestra comunitaria desde el CAI “. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

En el relato, se hace referencia al acompañamiento de las trayectorias escolares de algunos niños, como así también a la forma pedagógica del CAI, a partir de diferentes estrategias que se implementaban en un espacio y un tiempo que iba constituyendo la maestra comunitaria (MC): el domicilio, el hogar de niños, los talleres de radio de la semana y en los talleres de los sábados²⁷; en la escuela y/o en la biblioteca “Pablito González” donde se realizaban los talleres de radio y televisión, entre otros.

La tarea pedagógica de la MC se realizaba en un tiempo particular distribuido entre los días hábiles de la semana y los sábados.

Para continuar analizando la forma pedagógica, traemos las voces del cuestionario realizado a la directora y a las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” acerca de las actividades.

Tabla N° 8: ¿Qué tipo de actividades ofrecían las maestras comunitarias?

Iguales a las que ofrece la escuela o muy similares	Era una profundización de lo que ofrecía la escuela	Eran actividades con otros formatos	Ninguna de las respuestas anteriores (en este caso escribe tu respuesta)
0	0	7	0

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a docentes de la escuela N° 1-622.

Desde la información, que se refleja en la tabla, observamos que todas las docentes expresan que las actividades, tienen una forma pedagógica diferente a la forma de la escuela del barrio. Ante estas respuestas nos surgen interrogantes tales como: ¿cuál es el imaginario social de las docentes con respecto al CAI? ¿Cuál es la forma pedagógica que las docentes consideran como “otros formatos”? ¿Estos formatos son los que caracterizan al enfoque socioeducativo?

²⁷ Las maestras comunitarias cumplían 18 hs. semanales (12 hs. durante la semana y 6 hs. en los talleres de los sábados).

Del análisis de las entrevistas realizadas a los agentes socioeducativos y la información obtenida del proyecto socioeducativo institucional del CAI²⁸, advertimos que la forma pedagógica de las maestras comunitarias se diferencia de la forma pedagógica de la escuela en dos aspectos:

- La relación pedagógica que se construye a partir de la confianza, de los vínculos que se establecen con los niños y con la comunidad.
- El espacio y el tiempo pedagógicos donde desarrollan las actividades. Tanto para el apoyo escolar como en los dispositivos pedagógicos que se implementaron los sábados.

Para seguir indagando sobre la temática, en el cuestionario realizado a la directora y docentes de la escuela preguntamos:

Tabla N° 9: ¿Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en función de la diversidad?

Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
3	4	0	0
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>D1. (Directora). Para ofrecer igualdad de oportunidades a chicos con diversas problemáticas.</p> <p>D2. Eran actividades más con la integración del chico a la escuela.</p> <p>D3. Porque se interesan por el bienestar de los alumnos.</p> <p>D4. Sí participaron de acuerdo a las características y necesidades de cada niño.</p> <p>D5. Realizaban un abordaje más personalizado, por eso las estrategias estaban pensadas específicamente, por ejemplo a través del juego, del ajedrez, etc.</p> <p>D6. Teniendo en cuenta cada situación individual, logrando relación afectiva tan importante para los niños de estos contextos de alto grado de vulnerabilidad social.</p> <p>D7. El acompañamiento se hacía a través del fortalecimiento de los aprendizajes, talleres de juego, etc.</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

²⁸ ANEXO II: Proyecto institucional CAI del barrio La Gloria (2015).

En el cuestionario observamos que todas las docentes, incluida la directora, consideran que las maestras comunitarias elaboraban estrategias pedagógicas en función de la diversidad, implementando actividades lúdicas relacionadas con el bienestar, las características y las necesidades de los niños, como así también a partir de una relación pedagógica afectiva, tal como lo mencionamos anteriormente.

Este imaginario pedagógico, también lo vemos reflejado en los relatos de las propias maestras comunitarias, a lo largo de la investigación, como por ejemplo:

“En algunas ocasiones buscábamos a los chicos al domicilio y luego lo llevábamos y hablábamos con la familia. Esto fortalecía los vínculos, algunas comenzaron a acercarse a la escuela y se interesaron en los talleres y armamos un taller de deportes para las madres y otras se interesaron en colaborar con la elaboración de la merienda. El CAI se transformó en un gran equipo, maestras comunitarias, talleristas, coordinador, la auxiliar, maestras, madres y la directora que también nos hacía compañía algunos sábados”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

En el relato, se describe la forma pedagógica a la que hacen referencia las docentes de la escuela en la Tabla N° 9: el vínculo con los niños y la comunicación con la familia, el trabajo con otras organizaciones del barrio a través de la “Mesa Socioeducativa” (como lo veremos más adelante). Se describe el rol de la MC como un rol pedagógico y social, como un agente socioeducativo que transita las fronteras de la escuela y la comunidad (el barrio).

En función del rol podemos preguntarnos: ¿cómo se enseña desde el enfoque socioeducativo?

“Desde el CAI se ponía en juego el cómo enseñar (...), yo creo que a partir del CAI, los pibes empezaron a mirar la escuela de otra manera. Es necesario que alguien trabaje con ellos, que a partir de su formación es lo que ellos pueden llegar a conseguir (...). El rol era muy amplio. No es sólo pedagógico sino también social, porque trabajábamos el apoyo escolar, los encuentros pedagógicos que eran la tarea en el hogar y aparte éramos parte de una Mesa Socioeducativa que se conformó en el barrio, para abordar diferentes problemáticas de la comunidad. Gracias a esa mesa nosotros pudimos detectar varios casos de abuso en algunos hogares (...). También trabajábamos con las madres. Teníamos un cuaderno de comunicación en el cual les informábamos a las madres el trabajo realizado”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Emerge del relato que la tarea que realizaban era amplia, en la cual se ponía en juego el cómo enseñar, en espacios y tiempos pedagógicos. Aparece la escuela como un tiempo presente, para las posibilidades, para la emancipación. La reflexión de la MC nos remite al pensamiento de Masschelein y Simons (2014) cuando hablan de un lugar y un tiempo profano, cuando aparece la escuela vinculada a la comunidad; la escuela se traslada al hogar a partir de esta forma pedagógica que describe Paula. Ellos consideran que profanar significa sacar algo de su uso habitual y llevarlo a otro lugar, en este caso al hogar para que

se le dé un uso nuevo; esto es lo que hace la MC del CAI. Inicia un nuevo vínculo entre la escuela, su forma pedagógica y la comunidad.

Lo profano es aquello que se torna público; es algo que hace posible que las cosas lleguen a sí misma, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles. "Lo que se aborda en la escuela está arraigado en la sociedad, en lo cotidiano, pero ha sido transformado por actos sencillos y profundos de suspensión y de profanación" (Masschelein y Simons, 2014, p.18).

En estos tiempos y espacios profanos las maestras comunitarias enseñan cuando:

- ✓ Ayudan a los niños a resolver la tarea escolar en el aula o en otros espacios como el hogar de niños, la biblioteca, entre otros.
- ✓ Realizan los encuentros pedagógicos en los hogares y conversan con los adultos de esa familia, reeditando y revitalizando el contrato escuela-comunidad.
- ✓ Contribuyen en la formación del oficio de ser estudiantes, en los encuentros pedagógicos.
- ✓ Tienen en cuenta la experiencia educativa de los niños para ampliar los universos culturales.

Las MC enseñaban desde la singularidad de cada niño. Se proporcionaba la forma pedagógica teniendo en cuenta la diversidad, la heterogeneidad de los mismos. La escuela, el CAI pone algo en juego, lo que implica que su seriedad y sus reglas ya no derivan del orden social y del peso de sus leyes, sino de algo del propio mundo del barrio, un texto, un programa de radio, una comparsa, un carnaval, la murga y se transforma en algo valioso, se convierte en algo. "Cuando algo se convierte en objeto de práctica o de estudio, eso significa que pide nuestra atención, que nos invita a explorarlo y a involucrarnos en ello, independientemente de cómo puede ser usado" (Masschelein y Simons, 2014, p.19).

Si tenemos en cuenta nuestro objeto de estudio, nos surge como interrogante: ¿cómo podemos considerar la forma escolar como un proceso de cambio? ¿Se pone en juego el aprendizaje de los niños en situación de vulnerabilidad social y educativa en este formato socioeducativo?

Los pedagogos mencionados, sostienen que transformar algo en juego, desvinculándolo de su uso apropiado, es la condición previa para comprender la escuela como situación inicial, una situación en la que los niños podrán empezar algo nuevo, tal como lo mencionan los agentes socioeducativos en el transcurso de la tesis.

3.2.3. Las maestras comunitarias

El rol y las funciones de las MC, se relacionan con dos acciones puntuales:

- ✓ En la escuela, solicitan información sobre los niños a cuyos hogares concurren, con el fin de definir las estrategias socio pedagógicas más convenientes para cada situación en particular. Esta es una de las maneras de conocer las causas familiares e institucionales que colocan a cada estudiante en situación de desventaja social y académica.
- ✓ En los hogares de aquellos niños cuyas trayectorias escolares presentan inconvenientes, para dialogar con los adultos responsables, acerca de las circunstancias que impiden la concurrencia de los niños a la escuela y los modos de acompañamiento posibles a la escolaridad (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

Las agentes socioeducativas realizan diferentes líneas de acción con las familias como:

- a) Fortalecer el sentido de pertenencia tanto a la institución educativa, como a los distintos espacios de la comunidad.
- b) Profundizar y ampliar el ambiente educativo en la familia, con el propósito de destacar la importancia de su participación en la trayectoria escolar de los niños.
- c) Fortalecer y ampliar el espacio que la escuela brinda a las familias (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p.16).

En las entrevistas realizadas encontramos descripciones sobre la forma pedagógica como:

“Trabajaba con aproximadamente 15 alumnos, a los cuales observaba y trabajaba en conjunto con ellos en la escuela, hablaba con la maestra, luego yo era el nexo con la familia que nos juntábamos, hablábamos, tomábamos mates y llevaba la información de otra manera, no era “che se portó re mal tu hijo” sino que veíamos que era lo positivo que podíamos recatar del trabajo de la semana, para compartir con la familia y ver cómo podíamos trabajar en conjunto la problemática de cada uno”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

En el relato se hace referencia a espacios y tiempos pedagógicos, el tiempo para escuchar, contener y hacer la tarea en un espacio donde enseñaban, e intervenían. Por un lado, se encuentra la escuela y por otro lado, la familia. Se describen ciertas acciones como: informar, hablar, comunicar, compartir, promoviendo una forma escolar donde se construye una relación pedagógica para el acompañamiento y el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los niños. Rescatamos, lo que menciona Paula con respecto a la comunicación: “de otra manera”, desde lo positivo, desde lo que la familia no estaba acostumbrada a escuchar, desde lo no cotidiano. Compartir con la familia los logros de los niños en la escuela.

Durante el desarrollo de la tesis analizamos los imaginarios pedagógicos de Paula y Natalia, que definen escenarios con una forma particular en un espacio pedagógico, en el cual ponen en valor todo lo positivo de los niños que asisten al CAI; donde se diseñan actividades teniendo en cuenta las singularidades de los niños para fortalecer las trayectorias escolares. Estas formas se relacionan con el arte, el deporte, lo lúdico, la literatura.

Ellas describen una forma escolar donde los vínculos y la confianza son indispensables para construir la relación pedagógica con los niños y la comunidad y así comprender las problemáticas socioeducativas para enseñar el oficio de ser estudiante.

Para indagar sobre la relación de la familia con la escuela, a partir del rol de la MC, en el cuestionario preguntamos a la familia:

Tabla N° 10: ¿cambié en algo tu relación con la escuela?

Mucho	Bastante	Poco	Nada
4	3	0	0
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>F1. Cuando se realizaban actividades con la escuela costaba mucho, pero las maestras comunitarias ayudaban. El acercamiento era grandioso.</p> <p>F2. Soy discapacitada y no podía acercarme a la escuela. Las maestras me visitaban todas las semanas.</p> <p>F3. Porque me ayudaron.</p> <p>F4. Porque con las maestras comunitarias hacíamos las tareas.</p>			

F5. Porque la gente del CAI se interiorizaba de la problemática de los chicos como las inasistencias y/o abandono y esto se podía revertir.

F6. La escuela ignoraba las actividades artísticas que se hacían en el barrio por ejemplo la murga llevaba 15 años y no sabían que ensayaban en el patio.

F7. No hay comentarios.

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario realizado a las familias.

De la información recopilada observamos que todas las familias coinciden en decir que las actividades pedagógicas y comunitarias del CAI cambiaron su relación con la escuela, cuando dicen:

- ✓ (F1). *“El acercamiento era grandioso”*.
- ✓ (F2). *“Las maestras me visitaban todas las semanas”*.
- ✓ (F4). *“Con las maestras comunitaria hacíamos las tareas”*.

Del análisis de la información retomamos la idea que las MC transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad, eran el nexo pedagógico. Ante el análisis nos surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se podría describir la relación de la familia con la escuela? ¿Qué formas implementa la escuela para hacer lugar, para recibir a la familia?

Una de las madres, (F6) dice: “La escuela ignoraba las actividades artísticas que se hacían en el barrio, por ejemplo, la murga llevaba 15 años y no sabían que ensayaban en el patio”. En función de esta expresión nos preguntamos: ¿la familia articula alguna actividad sociocultural del barrio con la escuela? ¿Qué acciones realizaron las maestras comunitarias para instituir el trabajo comunitario en la escuela?

Desde la coordinación provincial del programa se elabora anualmente una normativa en la cual se enuncia de manera general los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación de la Nación, pero no se presenta un modelo específico para el rol de la MC, sino que cada equipo institucional, debía construirlo en función de las problemáticas y necesidades socioeducativas del contexto. Al respecto el coordinador institucional menciona:

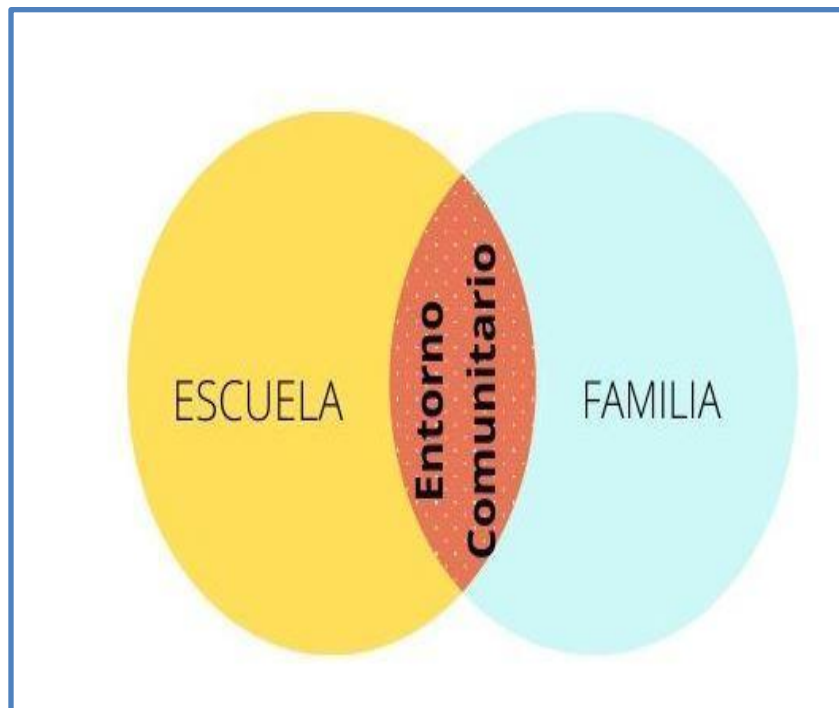
“El rol de MC era un rol a construir y teníamos que ver qué objetivos tenía que tener cada MC según sus capacidades y teniendo en cuenta la población que le tocaba a cada una, porque una era docente puente de secundaria, la otra era puente de inicial y las otras eran sólo MC (...) nos dimos cuenta que el rol de la MC a veces no se trataba del apoyo del niño, sino que tenía que acompañar a una madre al infante juvenil para que pudiera llevar adelante el proceso de sanación del niño, o en otros casos era acompañar al grupo familiar para que mandara el niño a la escuela; o trabajar con los hábitos, que implicaba ir sentarse con la familia y trabajar cuestiones de higiene, presencia, puntualidad respecto a los turnos que tenían para algún efector de salud; o asistir a los espacios donde habían sido derivados. El rol de la MC era muy amplio, lo

cognitivo tenía que ver con un tiempo. Podemos decir que la figura del MC fortalecía las trayectorias escolares, pero hacían mucho más que eso". (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

El coordinador considera que el rol de la MC era pedagógico y social, teniendo en cuenta el acompañamiento que realizaban a las familias, por ejemplo. También menciona los encuentros pedagógicos, en el cual enseñaban el hábito de ser estudiante y se diseñaban formas escolares para trabajar lo cognitivo, en un tiempo y en un espacio singular.

El rol de estos agentes socioeducativas, estaba en proceso de construcción por el equipo institucional del CAI. Este tiene ciertas características que hacen que se diferencie de las docentes de la escuela; ellas transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad (donde precipita lo macro político con lo micro político), estaban de un lado y del otro, acompañaban la escolaridad, fortalecían las trayectorias escolares y formaban parte de los dispositivos pedagógicos de las trayectorias educativas generando un vínculo con el entorno comunitario.

Figura N° 6: Espacio pedagógico de las maestras comunitarias



Cuando le preguntamos al coordinador sobre las estrategias que las caracterizaban en relación a las docentes del aula de la escuela dijo lo siguiente:

“(…) hubo un momento de visiones opuestas de lo que es la pedagogía, y tiene que ver con una forma vertical y elevando el tono de voz (haciendo referencia a la docente de la escuela) y otro que tiene que ver con otro paradigma de la participación y escuchando a los chicos para ver qué tienen para decir (haciendo referencia a las MC). (…). Las maestras comunitarias tenían una propuesta, una actividad para engancharlos y no desde la orden sino del interés propio del pibe. Incentivando la participación”. (Intiam. Entrevista personal /7/12/2017).

En el relato, se hace referencia a una forma pedagógica que contiene propuestas lúdicas y flexibles, que buscaba resignificar los conocimientos de los alumnos realizando ajustes razonables y pertinentes. Se pretendía incentivar a los niños planificando actividades en los dispositivos pedagógicos para los sábados, teniendo en cuenta la cultura popular del barrio y los intereses de quienes participaban del CAI.

Intiam describe, por un lado, momentos donde los docentes con la voz, los gestos y la presencia, invocaban algunos aspectos del aula tradicional, con el carácter disciplinario de la escuela, una cápsula atencional, conducido de tal forma que los niños sólo escuchan y miran. Por ello nos preguntamos: ¿son estos los momentos mágicos en el cual los docentes y los alumnos se dejan llevar por la materia de estudio? ¿Es en este momento cuando se saca a los estudiantes de su mundo y se los hace ingresar en otro?

Por otro lado, menciona una forma escolar que parte de la motivación, de la participación, del interés. En una cara de la moneda hay una “suspensión”, una “liberación” y en la otra cara encontramos la escuela como un tiempo presente en el que todos adquieren los conocimientos y las habilidades que necesitarán en términos de Masschelein y Simons, (2014).

Esta otra cara, relacionada con la comunicación, la participación, la escucha y la reflexión de los niños, nos remite a la pedagogía freireana que sostiene que el enseñar nos es transferir sólo conocimientos; ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma o alma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2015). En los talleres que se implementan en el CAI (murga, comparsa, ajedrez educativo, entre otros) aprenden los niños, las madres y también los agentes socioeducativos.

La forma pedagógica parte desde la confianza, donde se generan vínculos con los niños y la familia, con formas pedagógicas innovadoras y creativas para atender a la diversidad

desde el enfoque socioeducativo, lo que hace que se diferencie de la forma pedagógica de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

Masschelein y Simons (2014), definen esta forma como el hacer posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles. La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, y a esto lo denominan “estudio”. La escuela es el espacio y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar en un significado y un valor en sí mismas; un *legein* y un *teukhein* en términos de Castoriadis (2013).

Una de las maestras comunitarias describe la forma del CAI:

“(...) la maestra del grado ya tenía estructurada la clase y en particular con las que compartía la tarea eran docentes que llegaban al aula, saludaban y arrancaban con la clase escribiendo en el pizarrón y el que entendió, entendió y el que no se quedó (...). En el CAI abordábamos los mismos contenidos acordados con las docentes del aula, pero desde lo lúdico, siempre lo hacíamos de una manera diferente para que logran comprender, aprender. Siempre la idea era que los niños entendieran lo que se les había dado en el aula”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

En este caso, se describe la forma escolar desde el experimento socioeducativo como algo nuevo para los niños, desde la transformación a lo lúdico, por ello nos preguntamos ¿cómo podríamos relacionar el experimento socioeducativo con la profanación y la suspensión, como una forma de abrir el mundo? ¿Qué características tiene esta forma de las MC, que la hace diferente a la escuela N° 1-622? ¿Cómo podemos generar debates sobre la posibilidad de que la escuela cambie las formas de construir el saber, en función de la forma socioeducativa? ¿Podríamos considerar que las maestras comunitarias, son las que generan formas para abrir las puertas a un mundo común para aquellos que no son esperados, los que no son recibidos en términos de Larrosa?

Masschelein y Simons (2014), consideran que transformar algo en juego, las estrategias pedagógicas en un tiempo y en un espacio, desvinculadas de su uso apropiado, es la condición previa para comprender la escuela como situación inicial, una situación donde los niños y jóvenes podrán inicial algo nuevo.

En la entrevista realizada a una de las maestras comunitarias, pone en evidencia la diferencia del tiempo, en cuanto a la forma pedagógica del CAI y las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”:

“Nosotros articulábamos muy bien con las docentes del aula y éramos el complemento para que los chicos terminaran de entender lo que iniciaba la escuela (...). Nuestros tiempos eran diferentes a los de la escuela, no teníamos que cumplir con una planificación específica, nuestro objetivo era fortalecer las trayectorias de esos niños/as. Si las estrategias usadas no daban resultado buscábamos nuevos juegos y alternativas con los talleristas para lograrlo”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Los tiempos entre la escuela y el CAI eran diferentes teniendo en cuenta que en el experimento socioeducativo no se demanda una planificación específica en función de los tiempos de la escuela. También menciona un espacio pedagógico, el aula y una forma escolar cuando dice que si las estrategias no resultaban, buscaban otras alternativas con el equipo institucional para abordar las problemáticas. El experimento cuenta con otros momentos destinados a pensar y diseñar la forma pedagógica, para fortalecer las trayectorias escolares, teniendo en cuenta ciertos dispositivos. El equipo institucional se reunía dos horas los sábados para diseñar la forma pedagógica.

En este relato, Paula menciona una muy buena articulación con las docentes del aula. Para contrastar esta información en los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela.

Tabla N° 11: ¿Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en conjunto con las docentes de la escuela?

Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
2	3	2	0
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>D1. (Directora). Sumamente importante para articular con todos los docentes y la comunidad.</p> <p>D2. Porque las actividades que se realizaban no siempre estaban integradas con las que trabajamos en el aula y la escuela, creo que faltó integrar más docentes y maestras comunitarias.</p> <p>D3. Porque eran de acuerdo al interés de cada alumno.</p> <p>D4. Los espacios de encuentro y reflexión se perdían, ya que no coincidían los horarios con los docentes del grado. Sí se dialogaba y comunicaban en el grado, estando los alumnos.</p> <p>D5. Tratábamos de articular, pero los tiempos a veces no hacían que esto fuera posible, pero siempre las estrategias eran en función de lo que se informaba desde el grado.</p> <p>D6. En el caso particular se dialogaba de manera conjunta.</p> <p>D7. Tratábamos de coordinar con el coordinador la metodología a implementar.</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de cuestionarios realizados a docentes de la escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce".

De la lectura de esta información, observamos que se realizan actividades articuladas entre las maestras comunitarias y las docentes de la escuela, pero aparece nuevamente el "tiempo" como un factor clave:

- ✓ D4: los espacios de encuentro y reflexión se perdían, ya que no coincidían los horarios con los docentes del grado (...).
- ✓ D5: tratábamos de articular, pero los tiempos a veces no hacían que esto fuera posible (...).

Las MC son las que enseñan, las que acompañan, las que amparan; son "maestras" pero no necesariamente tienen su título de docentes. El CAI les exige que enseñen desde una perspectiva, desde un enfoque socioeducativo. Esto significa que su tarea, si bien contempla lo escolar, se desarrolla en otros espacios como: la biblioteca, el aula, el hogar y otros tiempos, a veces diferentes a los de la escuela (en contra turno, los sábados), aunque complementarios a los que plantean las docentes del aula de la escuela para fortalecer las trayectorias escolares.

Desde la investigación podemos decir que desde el imaginario pedagógico, recuperamos la mirada particular de las maestras comunitarias, respecto de la infancia y de la situación educativa que constituyen y ponen en evidencia la dimensión política del acto educativo.

Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá y que sin embargo forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que estén más allá del aula, que no tengan que ver con concepciones, manera de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación, recibe el nombre de direccionalidad de la educación (...) es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa y que yo llamo la politicidad de la educación (Freire, 2003, p. 41).

3.2.3.1. La confianza en la forma escolar del experimento socioeducativo

En el CAI del barrio La Gloria, tal como lo han manifestado los agentes socioeducativos, tanto en las entrevistas, como en el grupo de enfoque, diseñaron una forma escolar para fortalecer la autoestima de los niños, partiendo desde la confianza y generando vínculos pedagógicos. En el espacio se construye la autonomía de los sujetos para movilizar los

procesos de aprendizaje; se reflexiona sobre el comportamiento y las actitudes y se potencian las posibilidades de expresarse. La confianza apuesta a la igualdad educativa, a la comunicación, a la escucha, al amparo. La confianza se presenta como lo primordial para la relación pedagógica entre estas mujeres, agentes socioeducativas, los niños, la familia y la escuela.

Al respecto el coordinador define la vivencia del experimento socioeducativo como un momento histórico en el barrio La Gloria:

“(...) desde la dirección nos permiten hacer un agujero en la pared para poner una puerta, para tener conexión con la biblioteca y a partir de ahí ningún directivo nos pudo sacar de la escuela, aunque han habido momentos de tensión de mayor menor tensión (...). Cuando hablamos de cruzar la puerta lo hacemos de manera literal (...) Entonces, el símbolo de poder poner una puerta en la pared que da a un aula, es como (...) que la comunidad pudo penetrar ese espacio que a veces es tan ajeno a la misma comunidad. Creo que la diferencia es que esto empezó un poco con el pie en la comunidad...Creo que la biblioteca pudo dar respuesta a cosas que la escuela nunca se hubiese imaginado”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

En principio se hace referencia a la confianza del equipo directivo que los habilita a ser parte de la escuela, cuando dice “nos permiten hacer un agujero en la pared”. Cornú (2002), define la confianza como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, como una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo. No se sabe lo que el otro va a hacer, pero se confía en él, aún sin saber lo que hará, se abren las puertas, se hace lugar, se entrega y se escucha su palabra. La escuela no sabía lo que lograría el CAI y el coordinador dice: “la biblioteca pudo dar respuestas a cosas que la escuela nunca se hubiese imaginado”.

Intiam, también hace referencia de manera explícita al lenguaje y la comunicación (*legein*) y al espacio pedagógico que comparte la biblioteca y la escuela, como un espacio muchas veces ajeno a la comunidad.

Con respecto a la confianza generada hacia el equipo del CAI dice:

“En la semana habían diferentes actividades todo relativo a los pequeños y o muchos recursos que el CAI nos brindaba y que la organización discutía cómo utilizarlos. El estado nunca dijo cómo utilizar los fondos, ni la plata, eso se discutía en la biblioteca. Siempre se decía bueno tenemos este dinero cómo lo vamos a organizar y decíamos tanto dinero se reparte para la murga, esto puede ser para otros talleres. Había todo un proyecto pedagógico que no se limitaba a la biblioteca o a la escuela en particular sino que teníamos la confianza y el respaldo desde la dirección del establecimiento teníamos este respaldo desde los directivos y desde la coordinación de la jurisdicción de los CAI siempre justificado con un proyecto pedagógico”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Se hace referencia a la confianza brindada tanto por el equipo directivo como por el equipo jurisdiccional del CAI, haciendo referencia al uso de los fondos para la implementación del proyecto socioeducativo institucional, en función de la propuesta planteada y las normativas vigentes del programa en la provincia. Del relato se desprende que se trabajaba internamente con el equipo institucional, el uso y el destino de los fondos teniendo en cuenta el proyecto.

Por otra parte la MC habla de la confianza y de los vínculos que se generaban con los niños:

“Nosotros primero nos vinculábamos con los chicos, esos vínculos tenían que ver con el cariño, con el conocimiento de la familia, con comprender sus problemáticas, con apoyarlos, con no juzgarlos y todo ese vínculo construido daba la posibilidad de que ellos mismos te pidieran ayuda. Cuando los chicos piden ayuda el vínculo cambia completamente porque es su necesidad”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Desde el relato, intuimos que la forma pedagógica apuntaba a generar en primera instancia un vínculo no sólo con los niños sino también con la comunidad, a partir de los encuentros pedagógicos, para luego abordar las problemáticas educativas y así fortalecer las trayectorias escolares. Es una forma de hacer que los niños salgan de la rutina, de la cotidianidad es pensar y diseñar un espacio que los reciba, un lugar donde pueden pedir ayuda.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere en su importancia. La democracia consiste en “hacer confianza”, que tiene un sentido distinto de tener confianza que habilita ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. Una educación que apunta a formar ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza. La misma no se logra por obligación, se gana, se sostiene a partir de la confianza y no desde la desconfianza y hay que sostenerla en situaciones complejas y conflictivas que suelen ponerla en tensión (Cornú, 2002).

La confianza reposa no tanto sobre pruebas sino sobre ficciones; la ficción de la palabra enunciada es lo que constituye al ser como sujeto. Nombrar, pronunciar el nombre, conocer las problemáticas de la comunidad, apostar por él, tener confianza en que un día responderá a ese nombre otorgado: presunción del pasado y del futuro de este nuevo hombre (Cornú,

2002).

En el interior del experimento socioeducativo, la confianza es constitutiva de esa relación pedagógica que se construye entre los agentes socioeducativos y la comunidad. La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño y en este caso el cómo se relaciona la institución educativa con el equipo del CAI, y el equipo institucional, entre sí. Se trata de considerar y comprender el doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior del CAI, en el interior de la relación pedagógica (escuela-experimento) adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación inclusiva.

3.2.3.2. El vínculo de la maestra comunitaria con el contexto familiar

De cada una de las entrevistas realizadas a las maestras comunitarias, fuimos recopilando diferentes imaginarios respecto al trabajo realizado en los hogares y encontramos relatos como:

“Otra de las cosas que sentí que pasaron con la huerta y me sorprendieron mucho tenía que ver con cómo ayudaba a que los chicos se conectaran con sus papás o con sus abuelos/as ¿No? En esto del trabajo con la tierra, era muy común que en las conversaciones surgiera esto de ‘mi abuela tiene una huerta’ ‘mi abuelo me dijo que hiciéramos el surco de esta manera’, hubo padres que se acercaron a llevarnos semillas que nos enseñaron un montón de cosas. Esto la verdad hizo que el proyecto se transformara mucho más integral de lo que esperábamos o suponíamos al principio. Uno espera la participación de la comunidad pero a veces pasan cosas que nos sorprenden y en este caso a mí me sorprendió mucho”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

“Cinco madres quisieron terminar la primaria y las preparamos para eso, con clase de apoyo, cosa que en la escuela no se puede hacer, creo que todas ya terminaron la primaria (...)”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

“Lo importante de rescatar también es la mirada de los padres hacia las docentes, maestras de la escuela y a nosotras mismas, porque ahora con el trabajo en conjunto con el CAI los padres no recibían solamente las notas diciendo que el chico se porta mal, o que se escapó de la escuela, sino que ahora también se le informaba todo lo bueno que realizaban en la hora del trabajo con las maestras comunitarias o en los días sábados en los talleres”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

“Es más hubo un antes y un después de las reuniones de padres/madres. Después del CAI las madres comenzaron a asistir a las reuniones de padres, las docentes planteaban que ahora asistían hasta los abuelos y que planteaban cosas sumamente interesantes”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Al analizar estos imaginarios, podemos interpretar que las maestras comunitarias implementaban ciertos dispositivos pedagógicos como la huerta, la radio escolar, la comparsa y a partir de las actividades se generaba una articulación y un vínculo pedagógico entre los niños, la escuela y la comunidad, tal como lo menciona una de las docentes en la

Tabla N° 5, cuando dice (D3): “Tenían un control más cercano con las familias de los alumnos”.

Paula menciona un “cambio de miradas”, en relación a la mirada de las familias hacia las docentes, haciendo referencia a otra manera de comunicarse, otra forma de “llegar” a la familia. Estas otras formas fueron a través de notas positivas de las maestras comunitarias, en las cuales se informaban las cosas buenas que realizaban los niños en la escuela. En su relato, la MC rescata los vínculos que se generaron con algunas madres para que lograran terminar la escuela primaria.

También habla de un antes y un después, con respecto a la participación de los padres en las reuniones de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”. Podríamos pensar que el CAI tenía un efecto instituyente en la misma escuela (Castoriadis, 2013).

“Nosotras trabajábamos desde lo afectivo, escuchábamos sus inquietudes, los conteníamos afectivamente y después hacíamos las tareas. Era muy habitual escuchar a los niños decir la señorita no me escucha o me explica y no entiendo”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

La MC, describe una forma pedagógica del CAI basada en la escucha, en la comunicación, en los afectos como un modo de relación en la tarea del educador, ofreciendo las condiciones pedagógicas adecuadas.

3.2.3.3. Los encuentros pedagógicos

Los encuentros pedagógicos, es una instancia donde la escuela se traslada al hogar de los niños (Ministerio de Educación de la Nación, 2011). Las maestras comunitarias son representantes de una institución educativa, piden ingresar a los hogares, donde ya son conocidas, como adultos institucionales, portan un mandato público y grupal. Llevan la escuela a las casas de los niños, con el fin de marcar la diferencia que debe garantizar la articulación entre lo privado y lo público. Se presentan como maestra comunitaria y permiten establecer lo que se denomina distancia óptima, un requisito imprescindible a la hora de preguntar, sobre todo, las cuestiones que más tensionan. Logran establecer un vínculo, una comunicación para hacer escuela. Una de las maestras comunitarias lo vivencia de esta manera:

(...) Para mí era un encuentro no era una visita (...) era una charla era sentarse, era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro, el dibujito que hizo en el día y bueno pasaban esas cosas”. (Natalia. Grupo focal 9/11/2018).

Natalia considera que el encuentro pedagógico abría las puertas para conocer la realidad. Ante el relato nos preguntamos: ¿Cuál es la diferencia de la visita y el encuentro pedagógico?

Los niños/as que llegaban al CAI con los denominados problemas de conducta (...) resaltaban en cuanto a creatividad, expresión corporal o artística (...). La "mala conducta" no era tratada mediante un castigo o una humillación y eso generaba la posibilidad de tratar los conflictos de otra manera (...). Los niños/as que eran los considerados conflictivos, no dejaban de ir ningún sábado". (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

En los encuentros pedagógicos las maestras comunitarias generan un vínculo con los niños, con las familias para dialogar, para reflexionar sobre las problemáticas socioeducativas y sobre la manera de transformar parte de la realidad con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares y construir un espacio pedagógico singular.

Al respecto Freire (2014), considera que el diálogo forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos para convertirnos como tal. El diálogo no existe en un vacío, no es un espacio libre donde pueda hacerse lo que se quiera, sino que el diálogo se da dentro de un contexto determinado. Para ello implica una responsabilidad y ausencia de autoritarismo, tal como lo plantea la MC:

"(...) era una charla era sentarse, era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro (...) para lograr entablar un diálogo y así construir en conjunto el oficio de ser estudiante". (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Asistir a un hogar con el objetivo de conocer más y mejor las condiciones de la vida familiar y averiguar la incidencia en la propia situación escolar, es mucho más que pasar por la casa de (...) o darse una vuelta por lo de (...). El objetivo de la entrada al hogar es revitalizar la alianza de la escuela con la familia, en algunos casos esa alianza se puede revitalizar, pero en otros casos es necesario inaugurarla, fundarla, construirla. Esta es una de las características de la forma pedagógica del experimento socioeducativo.

Una de las MC, en la entrevista nos cuenta el escenario del encuentro pedagógico:

"Empezábamos primero con la vinculación de los chicos en la escuela en algún recreo en algún lugar para acercarnos de alguna manera, a veces nosotros ya conocíamos la situación y eso hacía que todo fuera mucho más simple y lo que seguía después de esto era el encuentro pedagógico. Entonces uno llegaba al domicilio y el niño/a te recibía de otra manera porque vos ya habías estado compartiendo en un par de días con ellos en la escuela y lo que se planteaba era que en la escuela existía esta necesidad de acompañar y de resolver lo que impedía que el chico tuviera como un proceso escolar continuo y organizado". (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

En el relato, se mencionan dos aspectos: los vínculos y los tiempos de estudio. La MC lo que hace desde la búsqueda de respuestas frente a un desafío, o un problema que les

impide a los niños lograr los procesos de aprendizajes. Se construye un espacio y un tiempo escolar para enseñarles a ser estudiantes, donde se brindan herramientas para que puedan ocuparlas modificando las características del dispositivo escolar tradicional entendido como una construcción histórica, susceptible a modificaciones. Desnaturalizarlo habilita la posibilidad de pensar y elaborar experiencias pedagógicas alternativas como las que propone el CAI (Pineau; Dussel y Caruso, 2001). Es una perspectiva socioeducativa, la MC enseña cuando va a los hogares de los niños y conversa con los responsables re-editando y re-vitalizando el contrato escuela-comunidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

En la entrevista Natalia, sostiene que el encuentro pedagógico es una forma de acercarse al hogar, ante una necesidad de la familia.

“Éramos como muy bien recibidas, en los hogares y el vínculo era prácticamente inmediato (...). Sí, justamente era un encuentro pedagógico porque era una forma más de acercarse al hogar. Por lo general era como lo primero que uno ofrecía porque sabía que en algún punto era una necesidad familiar y era lo que aliviaba y permitía la apertura para comenzar a compartir otros momentos, otros espacios, otra información que en algún punto nos permitía comprender y empezar a plantear, este problema que parece netamente pedagógico tiene un trasfondo que tiene que ver con adicciones, con pobreza, con organización familiar compleja, con depresiones en la familia, en la medida que uno podía distinguir cuál era el origen. Era como la manera correcta de poder empezar a enfrentar esta situación (...).” (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Se habla de un recibimiento, de un vínculo inmediato y nos surge el interrogante: ¿el recibimiento es posible porque los agentes socioeducativos son sujetos que tienen relación con el barrio en otros contextos? También rescata la importancia de los encuentros pedagógicos como una forma de empezar, de enfrentar, de construir el vínculo pedagógico para fortalecer las trayectorias escolares ¿Es esta una forma de comenzar a recibir a los nuevos? ¿Es una manera de incluir, es una manera de hacer lugar a la igualdad educativa?

En el capítulo develamos que uno de los agentes socioeducativos claves, en el experimento socioeducativo para constituir la escuela es la MC, quien diseña una forma pedagógica en un espacio y en un tiempo, teniendo en cuenta las singularidades de cada niño.

Figura N° 7: Rol de la maestra comunitaria



Fuente: elaboración propia a partir de los imaginarios pedagógicos rescatados del discurso de las maestras comunitarias del CAI del barrio La Gloria.

La forma pedagógica que caracteriza a las MC a partir del trabajo que realizaban en los diversos espacios, constituyendo una relación pedagógica a partir de la confianza y los vínculos afectivos con los niños y la comunidad, forman parte de la ampliación del tiempo escolar que brinda el experimento socioeducativo. Esto colabora con el fortalecimiento de las trayectorias escolares desde la diversidad de actividades y dispositivos pedagógicos que aportan a los principios de la justicia educativa.

3.2.4. Bibliografía del Capítulo

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (pp.48-64). Buenos Aires: Santillana.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Masschelein J., Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.

Ministerio de Educación de la Nación, (2011). *Cuaderno de Notas IV - Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios*. Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación, (2015). *Cuaderno de Notas V- Maestras Comunitarias y Maestros Comunitarios*. Argentina.

Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 3

CONTELACIÓN 3: EL ESPACIO Y EL TIEMPO ESCOLAR DESDE LA FORMA PEDAGÓGICA DEL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO

Pero para nosotros, el acto principal y más importante que “hace escuela” tiene que ver con la suspensión de un presunto orden natural desigual. En otras palabras, la escuela ofreció tiempo libre, es decir, tiempo no productivo, a quienes por su nacimiento y su lugar en la sociedad (por su “posición”) no tenían derecho a reivindicarlo. O, para expresarlo de otro 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. 28).

3.3.1. Introducción

En el marco de la investigación, tenemos en cuenta tres significaciones que constituyen la escuela en términos de (Larrosa, 2018) la forma, el espacio y el tiempo pedagógico.

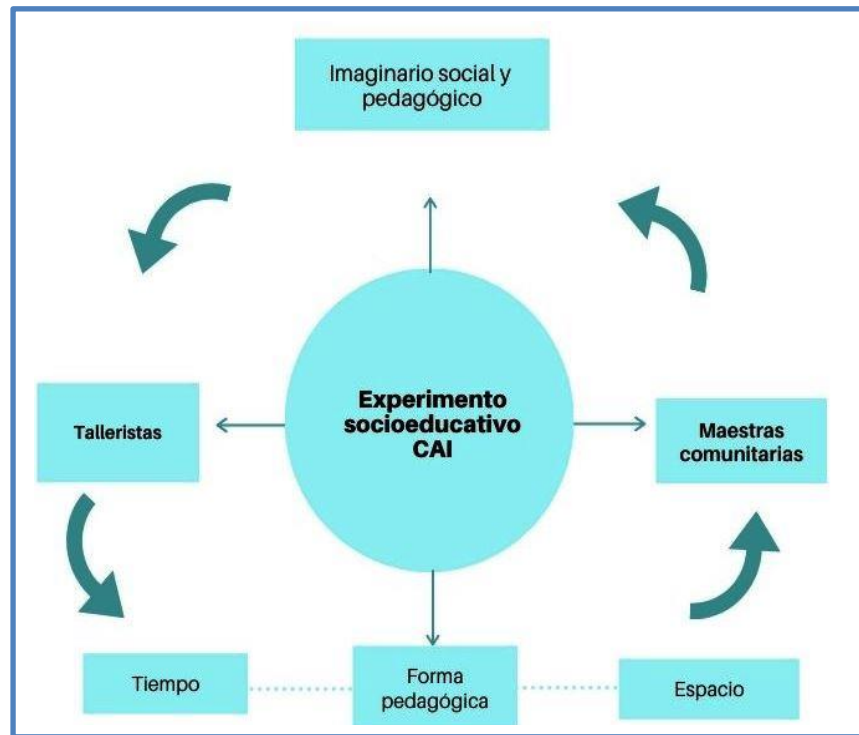
En esta oportunidad, damos continuidad a lo analizado en la constelación anterior sobre la forma escolar del Centro de Actividades Infantiles (CAI), para abordar desde el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos las otras dimensiones.

Por un lado, analizamos el espacio desde los dispositivos pedagógicos de los talleristas y de las maestras comunitarias (MC); para ello, tenemos en cuenta las actividades que desarrollaban, no sólo en la escuela, sino también en la biblioteca “Pablito González”, la huerta, el hogar de niños, los encuentros pedagógicos, entre otros.

Por otro lado, analizamos el tiempo, particularmente los sábados, que es cuando se implementan los dispositivos pedagógicos (talleres) para ampliar los universos culturales. En este caso podemos preguntarnos: ¿por qué los sábados como tiempo pedagógico? Porque cuando hablamos de escuela, nuestro imaginario social contempla un tiempo escolar que transcurre durante la semana, de lunes a viernes. Podríamos decir que lo

relacionamos con la vida cotidiana, pero en el experimento socioeducativo el sábado se constituye como un tiempo de escuela, con una forma pedagógica muy singular. Para ello trabajamos con las significaciones de C. Castoriadis; P. Freire; J. Larrosa; J. Masschelein y M. Simons; entre otros.

Figura N° 8: constelación de significaciones



Fuente: elaboración a partir de las significaciones del Capítulo.

3.3.2. El espacio pedagógico del experimento socioeducativo

El espacio pedagógico, para Freire (2009) es uno de los elementos que constituye la situación educativa, es ese lugar donde se encuentra el educador y el educando para hacer escuela.

El coordinador, en una de las entrevistas describe el espacio del CAI como:

"(...) el lugar donde se escucha a los niños, a las niñas, donde se los acompaña, donde aprendemos, donde nos valoramos, donde trabajamos para desnaturalizar la violencia con una pedagogía integradora, donde se amplían los universos culturales para afrontar las problemáticas referentes al acompañamiento de las trayectorias escolares, propiciar mediante las formas de la expresión artística un espacio de participación, reflexión y aprendizaje para solucionar los conflictos". (Intiam. Entrevista personal 7/02/2017).

En el relato se describe el espacio como un lugar donde los agentes socioeducativos trabajan con un objetivo común: acoger a los “nuevos” para abordar la realidad, pero también pensando en el “porvenir” en términos de Larrosa (2018). Un espacio donde se amplían los universos culturales y se transmiten conocimientos democráticos y emancipadores en términos de Meirieu (1998). Un espacio con formatos alternativos de la pedagogía donde se reflexiona sobre la vida cotidiana, para afrontar las problemáticas socioeducativas. La reflexión del coordinador nos remite al proyecto de autonomía^{que} implica el cuestionamiento de la institución imaginaria de la sociedad, y abre la posibilidad de modificaciones en el dominio de lo histórico-social (Castoriais 2008).

La autonomía no es un cerco sino que es una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres autoconstituyentes como heterónomos. Apertura ontológica, puesto que sobrepasar ese cerco significa alterar el “sistema” de conocimiento y de organización ya existente, significa pues constituir su propio mundo según otras leyes y, por lo tanto, significa crear un nuevo eidos ontológico, otro sí-mismo diferente en otro mundo (Castoriadis, 2008 p.76).

Se describe la situación educativa donde podemos diferenciar una forma, un tiempo y un espacio pedagógico dentro del experimento socioeducativo; por ello podríamos preguntarnos ¿se promueve una forma escolar que favorece la inclusión educativa?

En el relato de una de las maestras comunitaria dice:

“(...) las clases eran en sus casas muchas veces, o en la biblioteca. Bueno la verdad que todo se transformaba en un encuentro bonito, era algo lindo, era compartir con su familia, era entablar conversaciones, era tomar mate, era muy distinta la tarea de la MC a la del docente del aula, es diferente la relación que se da (...)”(Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

“Mi manera de usar el apoyo escolar era como estrategia de primer acercamiento, también con los papás porque muchos papás por ahí se sienten juzgados y desconfían de brindarte no sólo información, sino de abrir las puertas de su casa y de contarte cuáles son las cosas que les preocupan con respecto a sus hijos” . (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Se habla del espacio pedagógico desde el rol como MC, donde interactúan los vínculos, desde la confianza como modalidad de una relación pedagógica. La marca de la confianza tiene un efecto reforzador, es la que permite abrir algo del orden de una historia a través del tiempo como lo sostiene Cornú (2002). Pero también entra en juego la dimensión de la corporeidad (Le Breton 2002a.), el rostro de un agente socioeducativo conocido para la comunidad que habilita a encontrar abiertas las puertas del barrio.

Las MC desarrollaban una forma pedagógica muy particular ya sea en el aula, en el patio de la escuela, en la radio, en la biblioteca “Pablito González”, en los hogares, en la huerta.

Ellas enseñaban, desde lo lúdico, desde el vínculo con los niños y la familia, desde la confianza, desde el encuentro pedagógico, desde la escucha, desde el diálogo. Todo constituye la forma de la escuela.

La forma pedagógica del CAI buscaba enseñar a partir de diversas estrategias: el oficio de ser estudiante con la intención de encender en los niños la curiosidad epistemológica.

En el relato anterior, Intiam describe el CAI como un espacio donde se sostiene la capacidad del diálogo, donde se generan tiempos de encuentros explicativos, narrativos, donde los educadores exponen y analizan el objeto en términos de Freire (2015). Lo fundamental es que el educador y el educando sepan que la postura que ellos adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto al habla o en cuanto a la escucha. Lo importante es que ambos se asumen como seres epistemológicamente curiosos, no solamente para la escuela sino para el barrio, para la vida, para el mundo.

Las MC, junto al equipo institucional trabajan en constituir un espacio para los niños del barrio, un lugar donde se los espera con el objetivo de acompañarlos en sus trayectorias escolares. Tal como lo plantea Larrosa (2018) podemos decir que el CAI, es un lugar diseñado especialmente para recibirlos a los beneficiados, para acoger a los nuevos, al recién llegado, para contarles la historia que los precede y que enmarca su nacimiento, para acompañarlos, para transmitir confianza, pero también para alentarlos en cuanto a la esperanza y la posibilidad de renovación.

Algunos niños eran atendidos por las MC cuando las docentes los derivaban por alguna problemática particular, en diversos espacios pedagógicos: la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, la biblioteca, el hogar de niños, la casa. En estos espacios la asistencia no era obligatoria, no se colocaban notas, se planificaban actividades flexibles con diversas formas pedagógicas (diferentes a las del aula con la docente del grado) para fortalecer las trayectorias escolares y para que se apropiaran de los contenidos y así mejorar su condición de estudiantes.

Una de las MC describe el tiempo y el espacio pedagógico de la siguiente manera:

“(…) en la semana también trabajábamos en la escuela, en el mismo turno, en un espacio que habíamos acondicionado para el CAI. Como trabajábamos también en la biblioteca fuera del horario escolar, los chicos después de la escuela también asistían al apoyo escolar de la biblioteca donde también podían contar con nosotras. Era muy importante el rol de la directora de la escuela que nos apoyaba constantemente en las tareas del CAI (...), como maestras comunitarias ya teníamos un espacio particular dentro de la escuela (...).

Cuando los chicos estaban en hora libre, yo aprovechaba y trabajaba con ellos todos los contenidos que habían trabajado en la semana o en el día y que no entendían. Reforzábamos los temas que las mismas maestras del grado nos decían que era necesario reforzar”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Se mencionan tiempos y espacios que se conjugan con la forma escolar y relata el cómo van creando estos espacios de trabajo alternativo, donde se establecen las condiciones pedagógicas necesarias para que la enseñanza y el aprendizaje tenga lugar. También existía un espacio físico acondicionado para el CAI, en la biblioteca “Pablito González” que funciona en la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

En cuanto al tiempo, Paula destaca que lo extraescolar que se realizaba en el horario del funcionamiento del CAI y también durante el acompañamiento a los estudiantes en las horas libres dentro de la escuela. Tienen una impronta particular de refuerzo dentro de su rol de MC.

Otra de las MC cuenta cómo constituye el espacio social y pedagógico a partir de los dispositivos del CAI:

“Una de las estrategias fue la huerta orgánica (...), esta huerta se hizo en el terreno donde se estaba construyendo la biblioteca y tenía un sentido. En realidad quería que se apropiaran del espacio, tenía que ver con eso. Por otra parte que le ayudara a los chicos a problematizar los vínculos que habían entre ellos y que siguen existiendo, que tienen como base estructural e implica la violencia permanente y sentía que así conectándolos con el trabajo con la naturaleza se iban a poder generar momentos que tienen que ver con estas cuestiones (...). Nos movía el generar estrategias que bregaran por el desarrollo de la creatividad y de cuestiones que están muy lejos de lo que se vive dentro de una escuela, de un barrio marginado”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Se describe la huerta como una forma pedagógica para que los niños se apropiaran del espacio, lo que nos remite a Lefebvre (2013) quien considera que el espacio social resultado de la acción social, de las prácticas, las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez es parte de ellas. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales. Por ende, el espacio debe considerarse un producto que se consume, que se utiliza, pero que no es como los demás objetos producidos, ya que el mismo interviene en la producción. Organiza la propiedad, el trabajo, las redes de cambio, los flujos de materias primas y energías que lo configuran y que a su vez quedan determinados por él. Por eso dice que cada sociedad produce su espacio. El barrio también produce su espacio, dentro del espacio del CAI: la huerta.

Ante esta creación de la acción social de las MC (la huerta), es que nos surgen ciertos interrogantes: ¿cómo se construye el espacio social desde la escuela? ¿Cuánto conocen

las docentes, de la escuela, sobre el espacio social de los niños del barrio? ¿Cuál es el imaginario social de las docentes de la escuela sobre el espacio social del barrio?

Estos interrogantes nos remiten a lo expresado por la familia en la Tabla N° 9 cuando (F6) dice: “La escuela ignoraba las actividades artísticas que se hacían en el barrio, por ejemplo, la murga llevaba 15 años y no sabían que ensayaban en el patio”. El contexto social, comunitario y familiar son espacios específicos donde las MC interactúan en un tiempo particular. En el cual se genera una relación pedagógica entre la familia y la escuela. Tal como lo plantea Castoriadis (2008) donde el objetivo de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto, el dar herramientas para que pueda aprender a aprender, a descubrir, a inventar. Claro está que la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar ciertas materias, estas deben ser consideradas como escalones o puntos de apoyo útiles no sólo para hacer posible la enseñanza de un número creciente de materias sino para desarrollar las capacidades de los niños, de aprender a descubrir e inventar la pedagogía. Esto es lo que hacen las maestras comunitarias, llevan la pedagogía al hogar para enseñar el oficio de ser estudiantes, asumiendo el desafío de tornar significativos los contenidos curriculares a partir de una forma pedagógica que las caracteriza por los juegos, el arte, la música, entre otros.

Según Castoriadis (2008), la pedagogía es la educación del recién nacido que comienza en la edad cero y nadie sabe cuándo termina. Debería educar al sujeto de manera tal que logre interiorizar y aceptar las instituciones existentes, cualesquiera sean éstas, para conducirnos a la política y al proyecto de autonomía como proyecto necesariamente social y no meramente individual.

El CAI es un experimento socioeducativo, con una forma pedagógica que funcionaba en un espacio y en un tiempo escolar donde los agentes socioeducativos organizados a partir de un proyecto institucional diseñaban y planificaban los dispositivos pedagógicos donde hacían que los niños aprendieran cualquier cosa, con una forma escolar que constituye la escuela, en términos de Masschelein y Simons (2018).

En los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” se consultó sobre los cambios que generó la forma pedagógica del CAI en la escuela:

Tabla N° 12: ¿Cambió algo en la escuela por la presencia del CAI?

SI	NO
7	0
<p>D1. La comunidad necesita proyectos con propuestas de aprendizajes que atiendan a la inclusión e igualdad de oportunidades desde la escuela con ofertas que amplíen la escolaridad para todos.</p> <p>D2. La integración del niño a la escuela, trabajando de esta manera las inasistencias reiteradas.</p> <p>D3. Falta de acompañamiento de las familias y los alumnos.</p> <p>D4. Ayudaba a saber sobre cómo se encontraba el niño/a que no asistía y poder incluirlo nuevamente al sistema, evitando que se vulnerara el derecho a estudiar.</p> <p>D5. La escuela contaba con un equipo de personas que nos acercaba a la familia con las maestras comunitarias y talleres que tenían otros formatos diferentes a la escuela como la murga.</p> <p>D6. Mientras haya más organismos trabajando con la escuela con los mismos propósitos, más beneficios en los niños se logran.</p> <p>D7. La escuela tomó vida los sábados.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

De la información rescatamos que todas las docentes perciben un cambio en la vida escolar de los niños a raíz del experimento socioeducativo: por el acompañamiento que realizaban con las familias, por el acercamiento entre familias y escuela, disminución de las inasistencias.

Una de las docentes (D7) hace referencia al espacio y al tiempo pedagógico del experimento cuando dice: “la escuela tomó vida los sábados”. La afirmación nos lleva a preguntarnos: ¿cómo podríamos pensar la escuela, reinventarla desde el experimento socioeducativo?

3.3.3. El Tiempo pedagógico desde los talleres del CAI

Hasta el momento venimos describiendo la enseñanza de las MC por medio de la forma pedagógica relacionada con el enfoque socioeducativo, a partir del rol de las MC que constituyen un espacio escolar con trayectorias educativas singulares. Ahora es el momento

de analizar el tiempo del experimento socioeducativo, desde el punto de vista de los dispositivos pedagógicos que se implementaban los sábados, con los talleristas. En este tiempo separado tuvieron prioridad las actividades socioculturales; que ofrecía diversas oportunidades para aprender y ampliar los universos culturales de los niños que asistían al CAI. A propósito, nos preguntamos ¿qué tenían de particular los talleres que se implementaban los sábados? ¿Cómo podemos caracterizar el tiempo pedagógico del CAI para diferenciarlo del tiempo de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”?

Castoriadis (2013), considera que la institución histórico-social de la temporalidad no es, ni puede ser, una repetición o una prolongación de la temporalidad natural. En efecto, antes de ser institución explícita del tiempo (posición de referencias y de medidas) constitución de un tiempo identitario inmerso en un magma de significación imaginaria e instituida, también él, como tiempo imaginario, la sociedad es institución de una temporalidad implícita a la que da existencia con su existencia y a la que, al existir, da existencia. Esta institución es imposible, tanto del punto de vista formal como desde el material, sin una institución explícita del tiempo. La sociedad, y cada sociedad, es ante todo institución de una temporalidad implícita; es ante todo auto alteración y como modo específico de la autoalteración. No es que cada sociedad tenga su manera propia de vivir el tiempo, sino que cada sociedad es también una manera de hacer el tiempo y de darle existencia, lo que equivale a decir, una manera de darse existencia como sociedad. El dar existencia del tiempo histórico social, es también el darse existencia de la sociedad como temporalidad, no es reducible a la institución explícita del tiempo histórico social, a pesar de ser imposible sin este último.

Lo histórico-social es esta temporalidad, cada vez específica, instituida como institución global de la sociedad y no explícita como tal. El tiempo a que cada sociedad da existencia y que a ella misma da existencia, es su modo propio de temporalidad histórica que la sociedad despliega al existir y por el cual se despliega como sociedad histórica, sin que por ello sea necesario que lo represente como tal (Castoriadis, 2013, p. 330).

El experimento socioeducativo tenía una temporalidad muy particular los sábados, era un tiempo escolar que sólo se vivenciaba en el CAI, en el espacio pedagógico (la escuela N°1-622, la biblioteca). Era un tiempo donde se ampliaban los universos culturales a partir de diversos dispositivos pedagógicos. Era un tiempo que los niños no estaban en la calle, era un tiempo en el que algunos niños no estaban en la feria donde trabajaban sus padres,

sino que era un tiempo con una forma pedagógica que les enseñaba a partir del arte, del juego, de la música...

Por otro lado, para describir la situación educativa Freire (2009) menciona seis elementos que la constituyen, entre los cuales se encuentra el tiempo escolar, como un tiempo pocas veces cuestionado por los educadores para la producción del saber. También plantea que “cuando uno se detiene sobre este punto descubre que el tiempo y el espacio pedagógico, se usan sobre todo en contra de los intereses de los niños populares, aunque no solamente contra ellos” (p. 35). En CAI se pensaba un tiempo y un espacio específicamente para los recién llegados, para los niños del barrio, para aquellos que eran derivados por las docentes de la escuela para recibir acompañamiento.

3.3.4. Dispositivos pedagógicos del CAI

Para analizar los dispositivos pedagógicos del experimento socioeducativo, lo hacemos desde la significación de Larrosa (2018), quien siguiendo a Hannah Arendt, dice que:

(...) la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunicación del mundo), se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. Con la palabra dispositivo enfatiza la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad. Esta palabra apareció, en la disciplina de Antropología Cultural que estaba dedicada a la transmisión. Y que ahí era muy importante tratar de la escuela (y de otros espacios educativos) como invenciones, como artificios o como artefactos que no tienen nada de natural (p. 181).

En el CAI, según el proyecto socioeducativo institucional del 2015, los dispositivos pedagógicos se diseñaban de la siguiente manera:

Figura N° 9: dispositivos pedagógicos del CAI del barrio La Gloria



Fuente: elaboración propia a partir del proyecto socioeducativo institucional del CAI 2015.

Los dispositivos pedagógicos que se desarrollaban en el CAI los sábados, están relacionadas con la vida cotidiana, con la cultura del barrio y con los intereses de los niños que concurrían al mismo (teniendo en cuenta el relato de una de las maestras comunitarias y el proyecto socioeducativo institucional). Estos dispositivos están a cargo de talleristas y MC (que si bien en la semana realizaban apoyo escolar y encuentros pedagógicos, los sábados estaban a cargo de diversos talleres). Estos agentes socioeducativos diseñaban la forma pedagógica con el objetivo de ampliar los universos culturales y la participación social de los actores involucrados.

Los sábados, la escuela, tenía como protagonistas a los estudiantes y talleristas. En virtud de esto, nos preguntamos: ¿quiénes son estos agentes socioeducativos que tenían la responsabilidad pedagógica de ampliar los universos culturales?

En la normativa jurisdiccional²⁹, el perfil solicitado para cumplir con el rol de talleristas debían estar comprometidos con la inclusión social y educativa de los niños y su comunidad

²⁹ Resolución N° 1227 (2013). Gobierno de Mendoza, Dirección General de Escuelas

(que es la comunidad del barrio La Gloria), demostrando sensibilidad frente a las necesidades sociales y preocupación e interés por las problemáticas de la misma. Asimismo debían tener:

1. Capacidad, iniciativa y predisposición para elaborar y seleccionar propuestas de actividades innovadoras en los dispositivos pedagógicos que permitieran reconocer y ampliar los universos culturales de los niños.
2. Crear espacios de trabajo que re significaran la relación de los niños con los contenidos implicados en el taller (ya sea expresivo, recreativo, deportivo, artístico, científico, tecnológico).
3. Atender la diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje.
4. Promover la participación de todos los integrantes del grupo de niños que participan del taller.
5. Revisar su propia práctica compartiendo dudas y hallazgos.
6. Demostrar disponibilidad y compromiso para el trabajo en equipo, la construcción colectiva de proyectos de trabajo y la reflexión sobre sus propias prácticas.
7. Tener un buen manejo de las relaciones interpersonales, generando vínculos de confianza con los alumnos, con sus colegas del equipo institucional (coordinador, maestras comunitarias, talleristas y auxiliar), con los directivos, con las familias y con la comunidad.

Para analizar el tiempo pedagógico del CAI tomamos, específicamente la forma pedagógica desde la ampliación de los universos culturales que propone el proyecto socioeducativo institucional a través de los dispositivos pedagógicos, en un tiempo particular: las cuatro horas donde se implementaban los talleres de los sábados. Con respecto al tiempo nos preguntamos: ¿por qué el tiempo desde los talleres? Pensamos particularmente, en este tiempo, porque las actividades, se pensaban y se proponían en un espacio pedagógico sólo para los sábados, y es por este tiempo particular del sábado, que el CAI se diferencia de otra forma de la escuela.

A partir del tiempo, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se constituye el espacio del CAI desde el tiempo pedagógico de los sábados? ¿Cómo se aborda la creatividad y la curiosidad en este tiempo pedagógico de los talleres? ¿De qué manera se tiene en cuenta la experiencia de los niños en el espacio y tiempo pedagógico?

3.3.5. Un tiempo para constituir la ampliación de los universos culturales

Educar no consiste solamente en desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de la vida cotidiana, sino que es también, “desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscripto” (Meirieu, 1998, p. 25).

El pedagogo francés considera que este aspecto de la educación es muy importante, pues si se ignoraran los aportes realizados por los predecesores de nuestra cultura, podríamos caer eternamente en los mismos errores e inclusive no comprender las razones por las cuales son errores. Es un delirio inquietante para aquel que no se dé cuenta de hasta qué punto la búsqueda identitaria, es también una interrogación sobre los orígenes. De esta manera los niños y adolescentes no sólo se preguntarían por quiénes son sus progenitores, sino también se podrían preguntar ¿de qué genealogía familiar, de qué historia religiosa, cultural y social son herederos? Entonces Meirieu (1998) nos dice que educar es ante todo, introducir a un universo cultural, donde cada vez es más difícil, porque actualmente el entorno cultural cambia radicalmente de una generación a otra.

Uno de los objetivos principales del programa CAI es ampliar los universos culturales de los niños a partir de diversos dispositivos pedagógicos que contemplen la experiencia cultural del barrio como por ejemplo la comparsa, la murga, entre otros.

En una de las entrevistas realizadas al tallerista de murga, nos relata lo siguiente con respecto a lo sociocultural:

“(...) comenzábamos temprano a las 9 de la mañana. Generalmente cuando llegábamos los chicos ya nos estaban esperando afuera, los que iban a los talleres o a veces los chicos también me iban a buscar a mi casa, porque vivo cerca de la biblioteca (...), abríamos y empezaban a llegar todos, nosotros y nosotras y llegaban los chicos (...). Eran mucho los chicos que venían, eran como mínimo cuarenta (...), teníamos muchos talleres (...), el taller de murga por ejemplo, era el más elegido y los chicos siempre querían estar en el mismo taller. ¡Era el gran taller! Muy convocante” (Rulo. Entrevista personal 20/02/2018).

Del relato podemos percibir, por un lado que los niños esperaban con interés la apertura del CAI los sábados en la mañana. Por otro lado, que este agente socioeducativo es parte de la comunidad del barrio, porque dice: “vivo cerca de la biblioteca” y por último que hay un vínculo establecido con los niños cuando dice “me iban a buscar a mi casa”. Rescatamos un dato importante relacionado con el dispositivo pedagógico: el taller de murga, era el más elegido por los niños.

Por su parte, una de las maestras comunitarias menciona que:

“(...) los sábados estaba organizado para que antes de ir a la murga (los niños) debían trabajar con las maestras comunitarias en un horario determinado. Y luego los chicos decidían en qué taller participarían porque había diferentes talleres. Como el de cuentos, origami, ajedrez, murga, radio, entre otros” (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Desde el relato de la MC, entendemos que los niños tenían la posibilidad de elegir, en función de sus intereses, y desde las temáticas de los talleres, teniendo en cuenta la diversidad de la propuesta socioeducativa.

Para indagar respecto a las actividades que más les gustaban a los niños en el CAI, los sábados, en los cuestionarios realizados a ellos preguntamos lo siguiente:

Tabla N° 13: Actividades que más te gustaban en el Centro de Actividades Infantiles

Hacer música	Jugar al ajedrez	Hacer tareas con la MC	Participar de los talleres
1	0	0	7
<p>Cuéntanos ¿Por qué te gustaba?</p> <p>E1. Porque me sentía otra persona, me sentía feliz.</p> <p>E2. Porque me gustaba aprender de todos los talleres.</p> <p>E3. Me gustaba ser parte del CAI, me divertía, aprendía cosas que no sabía. Me gustó viajar a Embalse. Nunca olvidaremos ese viaje.</p> <p>E4. Porque me divertía, me encantaba participar en todo.</p> <p>E5. Aprender cosas nuevas.</p> <p>E6. Me gustaba divertirme y los viajes. Yo tuve la suerte de ser feliz, conocer personas.</p> <p>E7. Me gustaba ayudar a los más chicos.</p>			

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario realizado a los niños que asistieron al CAI.

A partir de este testimonio podemos percibir que hay un gran interés de los niños por asistir a los talleres del CAI y que en los mismos se divertían, aprendían cosas nuevas, eran felices, ayudaban a sus compañeros, disfrutaban de viajes, entre otros.

Una de las MC menciona que los sábados se abordaban diversas temáticas como las relacionadas con la perspectiva de género:

“Antes estaba como muy monopolizada la murga por los varones y la idea de que las mujeres tocaran algún instrumento era impensado. Osea las chicas de última bailan pero tocar un instrumento no. Todo eso se ha trabajado en estos últimos años y así como ahora juegan al fútbol los grupos mixtos, porque ni siquiera es varones contra mujeres, procesos por los cuales también tuvimos que pasar. ¡Bueno las chicas pueden jugar pero en contra! (...) Bueno después se trabajó esa idea y ahora ya son equipos mixtos, de esta misma

manera ahora tenemos chicas que hacen malabares, chicas que bailan, chicas que están en la murga, chicas que tocan, muy chiquitas más grandes. Entonces yo creo que eso también es parte de trabajar la violencia, porque es como ir cuestionando estos patrones heredados, naturalizados” (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Entonces desde las estrategias pedagógicas, también se trabajaban transversalmente temáticas como las de igualdad de género, violencia, inclusión, entre otras. Esta también puede abordarse desde la lógica heredada en términos de Castoriadis (2013).

Por su parte, el tallerista de murga cuenta cómo desde los dispositivos pedagógicos del CAI, se abordaba la cultura del barrio: contemplaban actividades relacionadas con el carnaval y/o la comparsa que son tradiciones culturales del barrio La Gloria.

“El taller de comparsa se implementó en el año 2013 y dio excelentes resultados. ¡Fue genial! Impresionante lo que logramos con ese taller de la comparsa. Después la necesidad fue mutando y no se volvió a implementar en los años siguientes. Pero sí, tenemos que decir que el de la comparsa estuvo buenísimo, pero también tenemos que decir que éste no era solamente un taller de comparsa si no que habían muchos talleres en conjunto con el de murga, malabares, teatro y entre todos armaban la comparsa que era parecido a lo que se hace en el barrio para el carnaval (...), todo estaba articulado y éste al final era todo una muestra que se relacionaba con todos los talleres” (Rulo. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Recuperamos que los niños participaban de dispositivos pedagógicos que no sólo retomaban la cultura del barrio, sino que también formaban parte de las tradiciones del mismo. En el proceso de enseñanza y aprendizaje Freire (2015) sostiene que es clave recuperar y respetar los saberes con los que llegan los educandos, saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria. Hay que encontrar la relación entre la razón de ser de esos saberes y la enseñanza de los contenidos, haciendo referencia a la experiencia social que tienen los estudiantes como individuos. Así cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construya, se desarrolla la curiosidad epistemológica, sin la cual no se alcanza el conocimiento cabal del objeto.

Este relato nos remite al pensamiento de Meirieu (1998) cuando plantea que el niño está “hecho”, así como no se ha creado a sí mismo físicamente ex nihilo, así como no ha podido desarrollarse psicológicamente sin un entorno educativo, tampoco puede construirse como miembro de la sociedad sin saber de dónde viene. Conocer su historia y saber el sentido que esa historia tiene para él. De esta manera sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo, si ha hecho propia esa historia. No puede participar de la comunidad humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes los han precedido.

Es indispensable mantener encendida la luz en los estudiantes para incentivar el gusto por la rebeldía, agudizar su curiosidad, estimular su capacidad de arriesgarse de aventurarse contra el poder aletargante del banquero. Enseñar exige curiosidad, un buen clima pedagógico y democrático donde el educando va aprendiendo, a partir de su propia práctica, que tanto su curiosidad como su libertad están sujetas a los límites, pero en ejercicio permanente. Freire (2015) Plantea que como docentes debemos saber que sin la curiosidad que mueve, que inquieta, que inserta en la búsqueda, no se aprende ni se enseña. El ejercer mi curiosidad de manera correcta, es un derecho que tenemos como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Lo importante es que se asuman como seres epistemológicamente curiosos.

También coincidimos con la idea de que “la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser” (Freire, 2015, p. 83).

Una de las maestras comunitarias hace referencia a la curiosidad epistemológica en los dispositivos pedagógicos del CAI:

“El CAI generó un trabajo muy interesante que tiene que ver con los talleres de los sábados que tenían que ver con la murga, el arte, con las ludotecas, la huerta comunitaria, el deporte, entre otros. Entre semana también se realizaban otros talleres en la escuela de radio y televisión que dieron lugar a programas y cortometrajes escritos y creados por los chicos de 7° grado en un trabajo colaborativo con los docentes, talleristas, coordinador y una articulación con la universidad”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2018).

La MC menciona una forma pedagógica donde intervenían diferentes disciplinas y se realizaban articuladamente con otras instituciones, en distintos tiempos pedagógicos (entre semana y los sábados).

El coordinador en una de las entrevistas menciona que la biblioteca “Pablito González” siempre estuvo muy presente en las actividades que se realizan en el barrio como por ejemplo las murgas, los teatros comunitarios, bandas de rock, heavy metal, de cumbia.

“Todos esos fenómenos hacen a la construcción de algunos códigos, por decirlo de alguna manera pedagógica. Es como que se da la transferencia de conocimientos y a la vez dentro de las escuelas en horarios donde la escuela estaría cerrada. Se ocupa la escuela como centro cultural”. (Intiam. Grupo de enfoque 9/11/2018).

La MC menciona que los talleres del CAI son espacios y tiempos de inclusión:

“Los chicos del barrio tiene un millón de cosas para hacer, hay un polideportivo, hay apoyos escolares, hay jardines y escuelas. Hay miles de actividades para hacer, ahora los chicos que van a la biblioteca son los chicos que por alguna razón quedan afuera de todos esos espacios. Entonces el encuentro de todos ellos

es muy complejo y sigue siendo complejo y la biblioteca sigue siendo el único lugar donde se los recibe". (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Tanto del análisis del espacio como del tiempo nos remiten a la forma pedagógica del CAI que se ponen en práctica a través de diversas técnicas, a lo que relacionamos con la praxis en términos de Castoriadis (2008).

Para ello Castoriadis (2008) la define como "la actividad lúcida cuyo objeto es la autonomía humana y para la cual el único medio de alcanzar dicho fin es esta misma autonomía" (p.119).

(...) hay un por hacer, pero este por hacer es específico, es precisamente el desarrollo de la autonomía del otro o de los otros (lo cual no es el caso en las relaciones simplemente personales, como la amistad o el amor, en las cuales esta autonomía es reconocida, pero su desarrollo no está planteado como un objetivo aparte, pues estas relaciones no tienen finalidad exterior a la relación misma). Podría decirse que, para la praxis, la autonomía del otro, o de los otros, es a la vez el fin y el medio; la praxis es lo que apunta al desarrollo de la autonomía como fin y utiliza con este fin la autonomía como medio (...) La praxis no se deja conducir a un esquema de fines y medios. El esquema del fin y de los medios pertenece precisamente a la actividad técnica, pues ésta tiene que tratar con un verdadero fin, un fin que es un fin, un fin finito y definido que puede ser planteado como un resultado necesario o probable, a la vista del cual la elección de los medios se remite a una cuestión de cálculo más o menos exacto; con este fin, los medios no tienen relación interna alguna, simplemente una relación de causa a efecto" (Castoriadis, 2008, p.10).

En definitiva podríamos decir que en el experimento socioeducativo se constituye un espacio con una forma pedagógica que sostiene la capacidad de diálogo, de escucha de comunicación a través de actividades lúdicas, recreativas innovadoras, donde la MC, el tallerista y el estudiante asumen una postura crítica, curiosa e indagadora a través de diversos dispositivos pedagógicos para fortalecer las trayectorias educativas y construir el oficio de ser estudiante, en un tiempo muy singular.

3.3.6. Bibliografía de la constelación

- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata. Argentina.: Terramar ediciones.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Cornu, L. (2002). *Responsabilidad, experiencia y confianza*. En Frigerio, G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (pp.48-64). Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2009). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- García Negroni, M. (2010). *Escribir en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Larrosa, J. (2018a). *Elogio de la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2018b). *P de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del Espacio*. España: Capitán Swing.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Maschelein J., Simons M. (2018). Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica. En J. Larrosa, *Elogio de la Escuela* (pág. 41). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Maestras y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas V*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Gobierno de Mendoza (2013). Resolución N° 1227/13. *Normativa Jurisdiccional. Programa Centro de Actividades Infantiles*. Mendoza: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar*. Argentina: Paidós.

CAPÍTULO 3

CONSTELACIÓN 4: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO Y SU RELACIÓN CON LA VIDA COTIDIANA

En mi educar. (En el modo en que yo presento el mundo acabado) repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí misma en cuanto me he apropiado de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, sino siempre y en toda situación de transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente (Heller, 2018 p.30).

3.4.1. Introducción

En este capítulo analizamos el experimento socioeducativo desde el imaginario pedagógico de los sujetos que forman parte del caso del barrio La Gloria, desde la significación de la vida cotidiana y la dimensión de corporeidad en el tejido de la trama de la cotidianidad y la experiencia educativa, desde la perspectiva de Á. Heller; D. Le Breton y J. Larrosa.

Para analizar la cotidianidad en el CAI tuvimos que encontrarnos con sus agentes socioeducativos para recuperar los imaginarios que nos mostraron los senderos que se fueron trazando en la experiencia. Es aquí (escuela, biblioteca, barrio, CAI), espacios y tiempos pedagógicos donde se construyen y deconstruyen esos imaginarios sociales que están entretejidos por la historia de vida de los sujetos (sus percepciones, sentimientos, sueños y utopías), pero además porque estos no salen a la luz de la realidad empírica en acontecimientos que se puedan evidenciar, sino que se expresan mediante lo simbólico y los abordamos desde la significación de la vida cotidiana. Las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana, implican la participación de la dimensión corporal (en nuestro estudio la presencia de las maestras comunitarias), aunque sólo sea por la mera actividad de percepción que el hombre despliega en cada momento y que le permite ver, oír, saborear, oler, tocar, así: atribuye significados específicos al mundo que le rodea (Le Breton, 2002 a.). Para ello presentamos a continuación

Figura N° 10: constelación de significaciones



Fuente: elaboración propia, a partir de las significaciones relevantes del capítulo.

3.4.2. La vida cotidiana y el Centro de Actividades Infantiles

Heller (2002), define la vida cotidiana como:“(...) un conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 37). El concepto autodenominado abstracto, se funda en una especie de marco cultural económico, en efecto abraza por una parte, las marcas del hombre en sociedad y por la otra viaja de lo particular a lo social impregnada en la reproducción, en este sentido afirma que:

(...) ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana (Heller, 2002; p. 37).

Para la filósofa, el contexto histórico es determinante, teniendo en cuenta que la vida cotidiana es distinta en cada época, en la cual cada una de las personas construye una apropiación diferente de vida social, de acuerdo a la posición que ocupa en la división del trabajo. Ante esta definición nos preguntamos: ¿es la vida cotidiana, la vida del hombre en la sociedad? ¿Cómo participa el hombre en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad de su personalidad? ¿Cuál debería ser la mirada de la escuela en esta cotidianeidad? ¿El experimento socioeducativo se relaciona con la cotidianeidad de los niños del barrio?

En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas:

(...) el conjunto de la vida cotidiana es necesariamente una objetivación y por lo tanto no es pasiva, aunque acontece sobre la base de una forma de comportamiento pasivo (en su conjunto). En el mejor de los casos se puede hablar de una pasividad relativa” (Heller, 2018, p.91).

En ella se pone en obra todo su sentido, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas. El hombre de la cotidianidad es activo, afectivo y racional, pero para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares, ante la heterogeneidad de la vida cotidiana. La maduración del hombre significa en toda sociedad que el individuo se hace con todas las habilidades imprescindibles para la vida cotidiana de la sociedad dada (Heller, 2018).

Las formas de pensamientos y comportamientos producidas en esas estructuras pueden dejar al individuo un margen de movimiento y posibilidad de desarrollo, posibilitarle una condensación prismática de la experiencia de la cotidianidad, de tal modo que ésta pueda manifestarse como esencia unitaria de las heterogéneas formas de actividad de la cotidianidad y objetivarse en ellas (Heller, 1972).

En nuestra investigación podríamos decir que los niños que asistían al CAI, al nacer se encuentran en un mundo ya existente, independientemente de ellos; un mundo que se le presenta ya constituido, donde deben formarse y dar prueba de esa capacidad vital. Nacen en condiciones sociales concretas, en sistemas de expectativas ya prefijadas, dentro de instituciones consolidadas, como es el caso del barrio La Gloria; donde deberán aprender a usar las cosas, apropiarse de esta forma de vida y de los sistemas de expectativas.

Al respecto el coordinador del CAI menciona:

“(...) el sábado ese sector es un lugar laboral por la feria y muchos chicos trabajan y la feria se lleva el grupo familiar, no sólo para trabajar porque producen algún producto, sino porque es el día que se va a la feria. Es lo que una familia suele hacer en el supermercado, bueno en La Gloria se hace en la feria. Los niños son parte de esa organización familiar sobre todo el sábado (Intiam. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Teniendo en cuenta el análisis de las entrevistas y los cuestionarios realizados, observamos que hay actividades y situaciones que se vivencian como lo cotidiano dentro del barrio: la violencia, la muerte, la murga, la feria, el carnaval. Es la vida cotidiana que los niños han adquirido, con los códigos de supervivencia que ésta requiere y que transcurren en un tiempo y en un espacio social construido por la comunidad del barrio.

Una de las MC comparte la experiencia de cómo enseñar a partir de la cotidianeidad.

“Todos los días recibíamos niños que decían que no querían estudiar porque ellos iban a terminar como su papá preso, como su tío muerto y había que trabajar para cambiar toda esta mirada y para que los chicos puedan pensar en un futuro, un futuro en cual la escuela debe estar presente y yo creo que a partir del CAI, los pibes empezaron a mirar la escuela de otra manera”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Los niños conviven a diario con una realidad del barrio, con la vida cotidiana. De este relato, por un lado, rescatamos el imaginario pedagógico, cuando dice: “(...) había que trabajar para cambiar toda esta mirada y para que los chicos puedan pensar en un futuro (...) en el cual la escuela debe estar presente (...). Por otro lado, nos preguntamos: ¿cuál es la forma de la escuela para estar presente frente a la vida cotidiana de los niños que provienen de zonas vulneradas social y económicamente?

Otra de las MC, en la entrevista menciona de igual manera la violencia como algo cotidiano en la vida de los niños:

“La violencia siempre fue un obstáculo y sigue siendo un obstáculo en el barrio (...), tienen una comunidad que culturalmente y socialmente se ha construido una identidad barrial, que tiene que ver con que si soy pobre, tengo que ser poderoso y este ser poderoso tiene que ver con asumir este rol violento. Como esta es mi cuadra, este es mi pasillo, vos de acá nos sos. Es algo que está encarnado en los adultos, pero es heredado y es enseñado a los más chiquitos (...).” (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Se menciona la lógica heredada en términos de Castoriadis (2013) en la comunidad del barrio donde se encuentran inmersos los niños que concurren al CAI, pero relata cómo es abordada la problemática, desde la forma pedagógica del experimento socioeducativo en el cual aparece el conflicto entre la particularidad y la especificidad, que para Heller (2002) es cuando se rompe la muda co-presencia cuando aparece la moral, la ética sobre nuestras conductas.

En el CAI se reflexionaba sobre la cotidianeidad del barrio, en tiempos y espacios pedagógicos:

“La biblioteca problematizó esto. La bronca se para de frente y se habla de frente, se dice cuál es el conflicto y salían un montón de historias. Cuando hay muertes entre familias es muy difícil cuestionar un accionar violento entre niños, cuando hay un trasfondo tan doloroso. Entonces en algún punto es entender la realidad y aceptar lo que es y ponerlo en reflexión. Esto en algún punto lo hicimos en el CAI y trascendió a todos los espacios de los talleres y de los encuentros que se daban (...).” (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Ante el relato de la MC podríamos interpretar que en el CAI se problematizaba y se analizaba la realidad; por ello nos preguntamos: ¿la forma pedagógica del CAI contempla

lo no cotidiano, lo instituyente, para construir otro orden jerárquico dentro de la cotidianeidad de los niños? ¿Cómo se institucionaliza esta forma pedagógica dentro de lo escolar?

La vida cotidiana, en su conjunto, es un objetivarse y se mueve a un determinado nivel que está constituido por el “mundo”, el ambiente en el cual el hombre nace y aprende a moverse; el mundo con sus comunidades, sus sistemas de usos establecidos, con sus cosas, instituciones, sus juicios y prejuicios, con sus emociones, su educación, entre otros (Heller 2018).

La filósofa, considera que si uno está insatisfecho del sistema de distribución y expresa su insatisfacción, el nivel de esta objetivación está representado por la distribución, por los juicios y prejuicios, por mencionar algunos. Por ende esto puede coincidir con otros que también estén insatisfechos (aunque no lo hayan dicho) y en este caso:

(...) la palabra, con la que por primera vez ha sido difundida la «injusticia», se difunde y muchas otras personas comienzan a sentir «injusta» la distribución, e incluso pretenden su reordenación. Puede suceder que de este modo la distribución sea transformada o modificada. En este caso ha sido suficiente hablar de «injusticia» para conseguir incluso cambiar una institución. Naturalmente se trata de un esquema simplificado en extremo. Los cambios no derivan nunca de una particular persona, sino de una simultánea pluralidad de particulares. Puede suceder que la palabra «injusticia» no encuentre ningún eco; el sistema de distribución continúa siendo aceptado, nadie más lo siente injusto (Heller, 2018, p.89).

Los vínculos y la forma escolar que generan las MC y los talleristas en los dispositivos pedagógicos, están en relación con un enfoque socioeducativo, con un sistema de objetivaciones que no coinciden con la vida cotidiana de la escuela en general. El CAI tiene una forma escolar instituyente en términos de Castoriadis (2013), con el objetivo de generar el oficio de ser estudiantes, fortalecer las trayectorias escolares, ampliar los universos culturales, habilitar otras miradas al “mundo”, pensar en un futuro diferente. En este caso ¿podríamos decir que el CAI es un espacio pedagógico donde se diseña una forma escolar que contribuye a la construcción de la justicia educativa?

Al analizar el proyecto socioeducativo institucional del CAI³⁰ observamos que los dispositivos pedagógicos, se pensaban en función de las actividades cotidianas del barrio La Gloria, como la murga y el carnaval. Pero también se ofrecía la oportunidad de participar

³⁰ El proyecto socioeducativo institucional del CAI (2015) se encuentra en el Anexo II.

de otros talleres que no eran parte de la vida cotidiana de los niños como el taller de ajedrez educativo, literatura, origami, entre otros.

Para indagar al respecto, en los cuestionarios realizados a las familias preguntamos lo siguiente:

Tabla N° 14: ¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que se hacían en el barrio?

Si se relacionaba mucho	Sí, se relacionaba bastante	Más o menos tomaba algunas actividades	No se relacionaba para nada
2	2	1	2
<p>Cuéntanos el por qué, en qué lo notaste:</p> <p>F 1. En el CAI se retomaba lo lúdico, lo artístico, que no se hacía en la biblioteca, en el barrio no había algo similar.</p> <p>F2. Porque aprendieron a leer y a escribir, pero también a hacer amigos sin que importe de dónde sos.</p> <p>F3. En las clases de apoyo con las señas.</p> <p>F4. Con la murga, con la radio, con la huerta.</p> <p>F5. Porque tenía que ver con las actividades del barrio, por ejemplo el fútbol, la murga, el carnaval.</p> <p>F6. Sí porque se participaba del carnaval, murga biblioteca.</p> <p>F7. No contesta.</p>			

Tabla de elaboración propia, a partir de los cuestionarios realizados a las familias de los niños que asistían al CAI.

De la información recabada de los cuestionarios entendemos que para la familia lo cotidiano es la murga, la radio, el carnaval, el fútbol y lo no cotidiano son las actividades lúdicas, las habilidades sociales, los vínculos, entre otros.

La familia tiene incorporada, como parte de la vida cotidiana, las actividades que los niños realizaban como rutina en la escuela y lo relacionaban con la tarea que desarrollaban con las MC, pero esta no era una actividad que acostumbraban a realizar diariamente en el hogar. El CAI retomaba la cotidianeidad de los niños vivenciada en la escuela, para luego continuarla en el hogar con la familia, donde las MC enseñaban el hábito de ser estudiante. Se rompía la cotidianeidad (el no hacer la tarea en casa), ahora se ponía el foco en aprender a hacer las tareas, aprender el oficio de ser estudiante con un adulto responsable a cargo en la familia.

Para volver al tema de la no cotidianeidad, recuperamos el imaginario de la MC sobre uno de los dispositivos pedagógicos: el taller de huerta.

“La huerta funcionó muy bien, por ejemplo, si veo una araña, no se mata, yo no la puedo matar. Estaba absolutamente prohibido en el taller de huerta matar algún bicho. Cuando entendían esto comenzaban a meterlas en botellas, pero no, tampoco; porque trabajábamos el concepto de libertad. Cuando se entendió esto de la libertad, ya el vínculo era otro entre nosotros, ya no nos peleábamos y nos ayudábamos a sacar los bichos al otro lado del terreno, para que no molestaran en las plantas, todo se va transformando (...)”. (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

A partir del taller se abordaban diversos aspectos de la vida cotidiana, pero desde lo no cotidiano, trasladados a otro espacio. El espacio pedagógico donde se generaban vínculos a partir de un trabajo colaborativo.

El análisis, nos lleva a pensar que el experimento socioeducativo brindaba una forma escolar a partir de dispositivos pedagógicos que contemplaban actividades heterogéneas donde se ponían en tensión lo cotidiano con lo no cotidiano, a partir del rol que cumplía cada uno de los agentes socioeducativos.

El proceso de homogeneización es un proceso de toma de conciencia. En este caso, se trabajaba en conjunto con el equipo institucional, la familia y los niños que asistían al mismo, en el cual podían reconocerse como individuos capaces de generar saberes. Asumían su propia libertad como individuo, porque las MC sólo enseñaban el hábito, el oficio de ser estudiantes y luego se retiraban del hogar para continuar la tarea con otras familias que lo necesitaban.

Heller (2018), afirma que según el modo en el que se presente el mundo acabado, repercutirá también en las experiencias personales. Esto tiene que ver con la forma de comunicar el mundo y las experiencias, “cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí misma en cuanto me he apropiado de este mundo” (p38). Es decir que no es válido sólo para la educación, sino también en situación de transmisión de experiencias específicas.

En la entrevista, la MC narra su tarea desde la particularidad de la forma escolar del CAI:

“(...) la idea era trabajar y optimizar los recursos humanos del CAI y de la escuela para mejorar la calidad educativa de los chicos del barrio a través del arte, de la murga, la radio (...). En el CAI abordábamos los mismos contenidos acordados con las docentes del aula pero desde lo lúdico, siempre lo hacíamos de una manera diferente para que logran comprender, aprender. Siempre la idea era que los niños entendieran lo que se les había dado en el aula”. (Entrevista individual. Paula 20/02/2018).

En el relato se pone en tensión la cotidianeidad de la tarea escolar, en el aula, y lo no cotidiano que generaba la forma pedagógica del experimento socioeducativo, el aprender jugando; teniendo en cuenta como objetivo fortalecer las trayectorias escolares.

3.4.3. El experimento socioeducativo y la dimensión corporal de las maestras comunitarias

Desde el inicio mencionamos las objetivaciones de la vida cotidiana y lo no cotidiano, que subyacen al imaginario social y pedagógico de los agentes socioeducativos, ya sean desde las actividades de la escuela o desde las que se realizaban en el CAI; en espacios y tiempos pensados para recibir, proteger a los recién llegados, con una trama sólida de rutinas que se construían desde la relación pedagógica, a lo que Le Breton (2002 b) denomina un refugio seguro.

(...) el refugio seguro, el lugar de los puntos de referencia tranquilizadores, el espacio transicional (Winnicott)³¹ del adulto. Es el lugar en el que se siente protegido dentro de una trama sólida de hábitos y rutinas que se fue creando en el transcurso del tiempo, de recorridos conocidos, rodeado de caras familiares. En ella se construye la vida afectiva, familiar, profesional, de las amistades, en ella se sueña la existencia. También en ella se amortiguan los efectos de lo político, de lo social, de lo cultural, que afectan la intimidad; en ella se los discute, y se los adapta a las sensibilidades individuales. En ella, finalmente, reinan las intenciones de los sujetos, nadie se siente capitán, inversamente a lo que sucede en el campo social que impone conductas y reglas que no siempre cuentan con la adhesión de todos. Lo cotidiano erige una pasarela entre el mundo controlado y tranquilo de cada uno y las incertidumbres y el aparente desorden de la vida social. El hombre está afectivamente en el mundo, sus conductas no son solamente un reflejo de su posición simbólica en la trama de las clases o grupos sociales (...). El día de hoy no es la reproducción del de ayer. Las sensaciones, las palabras, las emociones, los gestos de la víspera no se calcan para el día de hoy. (pp.91, 92).

El coordinador describe su tarea en el CAI, como una trama de rutinas necesarias para articular con los programas que se implementaban en la escuela:

"(...) tenía la responsabilidad de ver que todo lo que pasaba en la biblioteca, las maestras comunitarias, los talleres, todo lo que pasaba en la escuela, todo lo que sucedía en jornada extendida, en el laboratorio, todos los programas que la escuela tenía, funcionaran de manera articulada; en función de un objetivo común. La vida cotidiana no es la coordinación del CAI, sino lo que sucede en la escuela lo que sucede en el CAI, lo que sucede en la biblioteca, en la radio, en el cine en el teatro, la escuela, la comunidad, la mesa socioeducativa (...)". (Intiam. Entrevista individual 7/12/2017).

Estas responsabilidades, nos trasladan nuevamente a la vida cotidiana del CAI como un conjunto de actividades heterogéneas que caracterizan la producción de los hombres particulares en términos de Heller (2002) donde las actividades giran en torno a la escuela y la comunidad.

³¹ "Winnicott", se cita textual de Le Breton.

Si pensamos como lo cotidiano el tiempo que los niños transcurren en la escuela, donde los docentes reproducen lo existente en el currículum; la escuela aparece así como una institución socializante (lo instituido en términos de Castoriadis, 2013), con potencialidades para generar conciencia sobre lo que debe o no reproducirse, a partir del desempeño de las actividades diarias, desde el horario; la asistencia; el formar en la fila; el recreo; las clases; la ubicación del mobiliario; la realización de tareas; evaluaciones; retroalimentación; juegos. Son actividades que forman parte del quehacer educativo que se traduce en un contacto cotidiano entre docentes y alumnos, en una institución, la escuela donde se enseñan ciertos contenidos curriculares.

De esta manera podríamos pensar que algunas de las actividades que planteaban los agentes socioeducativos del CAI, parten de la no cotidianeidad y ponen en tensión la vida cotidiana de los niños y la comunidad (lo instituido y lo instituyente, en términos de Castoriadis (2013); para ello, se desarman procesos de la vida cotidiana que reproducen modelos inequitativos de sectores sociales: la práctica de los niños de ayudar a los padres en la feria, los sábados en el barrio La Gloria, como un símbolo de desigualdad social.

El experimento socioeducativo constituye una forma en tiempos y espacios pedagógicos para lo cual se intenta construir una cotidianeidad donde la igualdad sea el punto de partida, en el marco de la justicia educativa. Ante este escenario nos preguntamos ¿qué acciones realizó el CAI para que lo no cotidiano (lo instituyente) se transformara en lo cotidiano (lo instituido) a partir de la experiencia socioeducativa? O ¿podríamos pensar que el programa nacional sólo fue un experimento que no logró arraigarse ni instituir la forma pedagógica en la escuela 1-622 “Padre Pedro Arce”

En el marco de la cotidianeidad del CAI, una de las MC, describe su tarea:

“Trabajaba con aproximadamente 15 alumnos, a los cuales observaba y trabajaba en conjunto con ellos en la escuela, hablaba con la maestra, luego yo era el nexo con la familia que nos juntábamos, hablábamos, tomábamos mates y llevaba la información de otra manera, no era che se portó re mal tu hijo sino que veíamos que era lo positivo que podíamos rescatar del trabajo de la semana, para compartir con la familia y ver cómo podíamos trabajar en conjunto la problemática de cada uno”. (Paula. Entrevista individual 20/02/2018).

Como vemos las MC formaban parte de la vida cotidiana escolar de los niños, pero a su vez, ellas eran el nexo con la familia a partir de una forma pedagógica diferente a la que estaban acostumbrados. Paula dice: “(...) llevaba la información de otra manera, no era che se portó re mal tu hijo”, sino que informaba los aspectos positivos de la escolaridad de los niños (esto no era lo cotidiano para las familias). Luego trabajaban en conjunto con ellos

para resolver las problemáticas educativas con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares.

En concreto, las MC observaban el proceso de aprendizaje de los niños, escuchaban en la escuela a las docentes sobre las problemáticas de los estudiantes y luego pensaban y diseñaban la tarea que realizaban en el hogar (conociendo todo el contexto). Le Breton (2002 b) considera que el hombre se apropia de la sustancia de su propia vida y puede traducirla para los otros a raíz de los códigos que comparte con los demás miembros de su comunidad. En este caso los agentes socioeducativos abrazaban y se sumaban al mundo de los niños en el barrio, humanizándolo para convertirlo en un universo familiar, cargado de significado y de valores, compartible en tanto que experiencia educativa.

Las MC tejían la trama de la vida cotidiana, donde se ponía en juego la dimensión corporal como una vivencia del hacer, el pensar, el querer y el disfrutar de la pasión de enseñar; donde el cuerpo de las maestras era el medio para que se hiciera presente. Existir significa, moverse en espacios y tiempo concretos; transformar el entorno mediante un conjunto de gestos; clasificar y asignar significados y valores a los estímulos del medio gracias a las distintas experiencias perceptivas; formular hacia los demás actores algo que puede ser una palabra, una mirada, un gesto, o un conjunto de ritos corporales. A través de su corporeidad, el hombre hace del mundo la medida de su experiencia, transformándola en un tejido familiar y coherente, disponible a su acción y permeable a su comprensión. Ya sea en tanto que emisor o como receptor, el cuerpo está constantemente produciendo significado, insertando de ese modo al ser humano en un espacio social y cultural determinado (Le Breton, 2002 b).

Podríamos decir que los niños relacionaban el conjunto de ritos corporales que vivenciaban en el barrio, con la murga del CAI, por lo que implica moverse en un tiempo y en un espacio donde se comparten un conjunto de gestos y de sensaciones comunes.

En relación a la existencia que plantea Le Breton sobre la transformación del entorno teniendo en cuenta el tiempo y el espacio pedagógico, en la investigación indagamos en uno de los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela los posibles cambios en la comunidad por la presencia del experimento socioeducativo:

Tabla N° 15: ¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?

SI	NO
6	1
<p>Cualquiera sea tu respuesta, puedes explicar ¿Por qué?</p> <p>D1. Fue positiva desde el compromiso docente, hasta el avance gradual en el rendimiento y colaboración social que muchas veces brindó.</p> <p>D2. No sé si mucho, en algunos casos sí, otros la situación no cambió mucho.</p> <p>D3. Se veían más las maestras en el barrio y los niños se sentían acompañados dentro y fuera del ámbito escolar.</p> <p>D4. Las actividades se desarrollan en todo momento, siempre hay grupos de participación activa que ayudan a mejorar el barrio.</p> <p>D5. Cambió mientras estaba. Los chicos hacían otras cosas en su tiempo libre, los sábados ya no estaban en la calle. Estaban bailando, cantando, dibujando, jugando.</p> <p>D6. Había mayor acompañamiento en el abordaje de las problemáticas detectadas.</p> <p>D7. Los niños tenían un lugar donde encontraban contención y realizaban actividades que de otra manera no lo podrían hacer, por ejemplo ajedrez, maestras comunitarias, etc.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”.

Interpretamos que el experimento socioeducativo produjo algunos cambios en la vida cotidiana de los niños. La docente (D5) dice: “(...) los chicos hacían otras cosas en su tiempo libre, los sábados ya no estaban en la calle. Estaban bailando, cantando, dibujando jugando”; esta expresión, nos lleva a pensar dos reflexiones: una de ellas, que las actividades cotidianas de los niños del barrio se relacionaban con la permanencia en la calle; la otra, que el CAI habilitaba otras actividades que no se realizaban en el barrio como dibujar, jugar al ajedrez, leer cuentos, entre otras.

Por otra parte, la docente (D4), considera que no ha cambiado nada en el barrio, porque las actividades se desarrollan en todo momento y que siempre hay grupos que ayudan a mejorarlo. En este caso identificamos una tensión: en primer lugar dice que no hay cambios, pero a su vez menciona que siempre hay alguien en el barrio que ayuda con actividades para mejorarlo; por ello nos preguntamos ¿qué es considerado como cambio en el discurso de los docentes? ¿El CAI es parte de eso que ayudan a mejorarlo?

Otra de las docentes (D6) considera que el cambio se percibía en el acompañamiento de las problemáticas detectadas, a lo que relacionamos con los encuentros pedagógicos de las maestras comunitarias. Por último la docente (D7) hace referencia a un cambio

relacionado con un espacio y en un tiempo con una forma pedagógica donde los niños eran contenidos.

Ante este panorama nos preguntamos ¿cómo se relaciona el conocimiento del otro, en la cotidianeidad, de la experiencia educativa con la forma escolar? ¿Cuánto conocen los docentes de la vida cotidiana de los niños? ¿En qué medida su opinión es constituida por sus propios imaginarios sociales?

Con respecto a la dimensión del cuerpo, una de las MC relata lo siguiente:

“El chico que va a la escuela y está sentado en el aula básicamente está obligado por una situación, los chicos no eligen ir a la escuela (...) el trabajo del docente está en generar situaciones de aprendizajes (...) en el caso de la maestra comunitaria era diferente. En nuestro caso, el apoyo escolar era una estrategia más. Nosotros primero nos vinculábamos con los chicos, esos vínculos tenían que ver con el cariño, con el conocimiento de la familia, con comprender sus problemáticas, con apoyarlos, con no juzgarlos y todo ese vínculo construido daba la posibilidad de que ellos mismos te pidieran ayuda”. (Natalia. Entrevista individual 10/10/2017).

En el relato se mencionan dos aspectos: por un lado la presencia del cuerpo del niño en la escuela donde está prácticamente obligado a estar sentado en el aula y por otro lado la presencia del cuerpo de las docentes y de las MC. Pero aquí se marca una diferencia entre el trabajo de ambas, que se percibe particularmente en la relación pedagógica que se construye a partir de los vínculos, la confianza y la dimensión de la corporeidad de las maestras del CAI.

El relato de Natalia, nos remite al pensamiento del pedagogo latinoamericano Freire (2014) quien sostiene que desde el primer momento, cuando iniciamos el saludo, estamos iniciando un juego estético con los niños, el educador debe cumplir un papel estratégico y directivo en la pedagogía liberadora. La educación es una teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético; es un acto de conocer al mismo tiempo creando y recreando, mientras se forma a los alumnos que se están conociendo. La tarea liberadora es iluminar la realidad, los maestros deben tener apertura a nuevas perspectivas que se relacionen con la vida cotidiana, con la experiencia educativa y con las trayectorias escolares, educativas y singulares de cada niño.

Ante este papel estratégico que debe cumplir el educador nos preguntamos ¿qué expectativas tiene hoy la escuela de tejer esta trama de significaciones que expresan los agentes socioeducativos? ¿Cómo es posible abrir las puertas al mundo, amparar y proteger a la infancia, evitando que los chicos queden librados a su propia suerte? ¿Cuál sería la

forma de modificar las prácticas escolares cotidianas para repensar y/o reinventar la escuela?

3.4.4. El arte y el juego desde la cotidianidad

Según Heller (2018), la vida cotidiana del hombre se objetiva formando su mundo, su ambiente inmediato, se forma también a sí mismo. En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual se aprenden ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que se transmiten, por ejemplo, de generación en generación y dice:

“(...) yo soy representante de aquel mundo en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo, acabado) repercutirán también mis experiencias personales cuando comunico mi mundo, expreso también estas experiencias, cuando transmito mi mundo, contemporáneamente me objetivo también a mí mismo en cuanto me he apropiado ya de este mundo” (p.30).

Para complementar lo que venimos diciendo sobre la cotidianidad nos pareció interesante agregar en el cuestionario una pregunta que apelara a las emociones en un lenguaje no textual que ofrecemos a continuación.

Tabla N° 16: Imaginario del CAI – Alumnos y familia.

La consigna del cuestionario era la siguiente: Nos gustaría imaginarnos el CAI, a través de una canción, un dibujo, una obra de arte, una frase, una película, etc. que quieras compartirnos.

Alumnos	La murga suena en los corazones de todos los niños y maestros.	Los tambores suenan más que los tiros.	El CAI es alegría y suena en nuestros corazones.	Los tambores son el grito del corazón de cada persona que llega a la murga.	La murga suena en los corazones de todos los niños y maestros.
Familias	Comparsa teatral, con la fuerza de los tambores.	Armonía, Poesía	El CAI de la fuerza.	Muchos colores juntos.	Los tambores suenan más que los tiros.
		En la murga los chicos hacen poesía y no saben explotarla. El CAI es poesía.			

Fuente: elaboración propia a partir del cuestionario realizado a estudiantes y familias del CAI.

En cada una de las descripciones aparece el imaginario social de niños y algunas familias que relacionaban el CAI con la murga. Lo describen como un espacio alegre, donde se relacionaban un conjunto de ritos corporales, que es el arte cotidiano del barrio, donde los tambores suenan muy fuerte en los corazones de todos y con la fuerza de la comunidad. Percibido como un espacio de mucha fuerza, donde se hace poesía, donde se hace música, arte, donde aparecen los colores y el ritmo de la murga cuyos tambores suenan más que los tiros de la violencia en el barrio.

En la vida cotidiana se estructuran las ideas acerca del amor, el odio y la felicidad; las personas aprenden a pensar, sentir y expresarse de diversos modos en el contexto de prácticas sociales validadas históricamente. Un aspecto relevante de estas prácticas lo constituye el juego. En el juego, los individuos reconocen y respetan las reglas, el juego desarrolla las capacidades humanas y a diferencia de otras formas de comportamiento, no genera consecuencias para el grupo social (Heller, 2018).

Si nos remitimos a las entrevistas de los agentes socioeducativos, analizamos que una de las particularidades de la forma pedagógica del CAI, que la diferencia de las docentes de la escuela, son las actividades lúdicas. El juego es la lógica de hacer a un sujeto, feliz desde la construcción de los derechos vulnerados. Cuando se juega a la guerra no se mata,

se aprende el valor y el significado de la vida o de la muerte, se desarrollan capacidades físicas, intelectuales o se aprenden y se aplican normas. El juego despierta pasiones y revela parte de la personalidad de los participantes, al igual que desarrolla la fantasía (Heller, 2018). Tal como lo mencionamos anteriormente con las actividades que realizaban los niños en la huerta, donde no se mataba ningún animal.

El coordinador en la entrevista, nos comparte la experiencia realizada por el CAI que tuvo como resultado una película protagonizada por los niños donde narran la vida cotidiana del barrio “Al final del viaje”.

(...) con el proyecto Mauricio López hicimos los cortos donde los chicos podían problematizar la vida cotidiana de los chicos elaborada por ellos mismos”. (Intiam. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Con la experiencia educativa, los niños jugaron a interpretar la vida cotidiana del barrio; por ello lo relacionamos con uno de los tres tipos de juegos a los que hace referencia Heller (2018). En este caso, juego mimético donde los participantes asumen un rol protagónico desde el teatro.

Los juegos regulados que se caracterizan por ser colectivos, competitivos y generadores de tensión social, también eran parte del CAI por ejemplo en el taller de ajedrez educativo, en el cual los niños participaban de juegos colectivos no sólo en el CAI, sino que también lo hacían en torneos regionales, provinciales y nacionales. La siguiente foto lo ilustra.

Foto N° 2: encuentro nacional de Ajedrez Educativo



Fuente: Subdirección de Políticas Socioeducativas. DGE. Gobierno de Mendoza. Encuentro Nacional de Ajedrez Educativo en la provincia de Mendoza (Diciembre, 2014).

También encontramos los juegos que incentivan la fantasía y por tanto facilitan la interiorización social, como podría ser el taller de Comparsa, teatro, entre otros.

El juego, por el contrario, es por su carácter un fenómeno de la vida cotidiana y no supera nunca esta esfera. Aunque con esto no queremos negar que existan numerosísimas formas de paso entre el juego mimético cotidiano y la creación artística o su concreción (Heller, 2018, p.311)

Durante la investigación encontramos los tres tipos de juego en el experimento socioeducativo. En la entrevista, la MC hace referencia al juego reglado y mimético para ir cuestionando patrones heredados, naturalizados como por ejemplo que al fútbol sólo juegan los varones, lo mismo sucedía con la murga. Esto lo podemos relacionar con Castoriadis (2013).

“(…) ahora se juega al fútbol en equipos mixtos, porque ni siquiera es varones contra mujeres. Proceso por el cual también tuvimos que pasar. Esto de que las chicas también pueden jugar, pero en contra. Luego se trabajó esta idea y ahora son equipos mixtos. Ahora tenemos chicas que hacen malabares, chicas que bailan, que tocan en la murga (...), es ir cuestionando los patrones heredados, eternos, crónicos, naturalizados”. (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/18).

La educación no se limita a un espacio pedagógico concreto, sino que se construyen con los agentes socioeducativos, la familia y los niños en un tiempo pedagógico. En esta forma intervienen las características individuales de cada uno de ellos y además del contexto en que se desenvuelven como individuos fuera del ámbito de estudio, donde intervienen las relaciones humanas que se generan a partir de las subjetividades de quienes enseñan y aprenden. En estos espacios pedagógicos se reproducen situaciones únicas que sólo los sujetos inmersos en la cotidianidad pueden expresar a modo de subjetividades en términos de Heller (2018).

3.4.5. La forma pedagógica desde la experiencia educativa

Hasta el momento hemos analizado la forma, el espacio y el tiempo pedagógicos del experimento socioeducativo desde la dimensión de la vida cotidiana y la corporeidad como parte de la experiencia educativa.

Larrosa (2009), sostiene que hay un uso y abuso de la palabra experiencia, en el ámbito educativo, sin tener en cuenta sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas; por ello nos surgen como interrogantes ¿cómo se aborda la experiencia desde el enfoque socioeducativo?

La experiencia es un acontecimiento, eso que me pasa, el pasar de algo que no soy yo, es otra cosa que yo, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo puedo o lo que yo quiero. A esto lo llama principio de alteridad, principio de exterioridad, principio de alienación (Larrosa, 2009).

Si tomamos cada uno de estos principios y lo relacionamos con lo planteado en el transcurso de la tesis en función del experimento socioeducativo, lo podemos analizar de la siguiente manera: no hay experiencia, sin la aparición de un alguien, o de un algo, de un acontecimiento, algo extraño a mí, que está fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar. En este caso podemos relacionarlo con el programa CAI, que irrumpe en la escuela con agentes socioeducativos que no pertenecen a la planta funcional de la institución educativa, ni realizan las mismas actividades que los niños están acostumbrados a hacer cotidianamente en el aula, sino que es exterior a ellos.

Las MC, enseñaban el oficio de ser estudiante, partiendo de las singularidades positivas de cada niño, del contexto y de la cultura del barrio. Para enseñar lo que no habían

aprendido en la escuela, el CAI irrumpía en la forma tradicional de la escuela con los dispositivos pedagógicos que caracterizan al enfoque socioeducativo.

En uno de los cuestionarios realizados a los niños que participaron del CAI preguntamos lo siguiente:

Tabla N° 17: ¿Cómo te sentías en el CAI?

Alegre	Triste	Considerado	Yo mismo
2		3 ³²	3
<p>Cuéntanos ¿Por qué?</p> <p>E1. Porque aprendía cosas que me interesaban en los talleres. E2. Me sentía igual que en la murga. E3. Me escuchaban, hacía lo que me gustaba. E4. Me sentía más libre y que podía hacer más cosas. E5. Feliz pasaba el tiempo necesario. E6. Porque me gustaba ir a la murga. E7. Me sentía mejor que todos.</p>			

Tabla de elaboración propia, a partir de los cuestionarios realizados a los niños que asistieron al CAI.

Con la información recabada podríamos decir que en esta experiencia educativa los niños no se sentían tristes, pero sí alegres, considerados, más libres, felices, igual que en la murga, lo que nos lleva a preguntarnos ¿la murga es parte de su identidad? ¿El CAI generaba esas sensaciones que generan los tambores de la murga?

Estos imaginarios sociales que surgen de los niños van en concordancia con lo relatado por las MC y el tallerista de murga:

“(...) nosotros llegábamos a las 9 horas, ellos ya estaban desde las 8.30 esperándonos y cuando llegábamos siempre nos recibían con un cálido abrazo y cuando los dejábamos en sus casas lloraban y no querían que nos fuéramos. Lloraban cuando nos íbamos (...)”. Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

“(...) las clases eran en sus casas, muchas veces, o en la biblioteca. Bueno la verdad que todo se transformaba en un encuentro bonito, era algo lindo, era algo compartir con su familia, era entablar conversaciones, era tomar mate (...)”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

“(...) escuchaban los tambores y se llenaba el taller de chicos. Ellos encontraban un espacio, cada uno tenía su traje, eran felices. Casi todos querían estar, aunque nos costaba bastante sostenerlo porque no teníamos instrumentos para todos. Asistían más de 50 chicos (...)”. (Rulo. Entrevista personal 20/02/2018).

³² En este caso uno de los niños contesta las dos opciones Considerado y yo mismo.

Respecto al sábado, era un día esperado por los niños. El CAI generaba un encuentro donde eran felices en diversos espacios y tiempos. Se trabajaba con una forma pedagógica que partía de lo cotidiano pero también hacía lugar a lo nuevo para transformarlo en una experiencia educativa, en un acontecimiento que transformara los aprendizajes.

Una de las MC reflexiona sobre la murga, cultura popular y arte cotidiano del barrio:

"(...) el ser parte de una murga permite también problematizar, porque un murguero no puede estar peleado con otro murguero. Porque al barrio se viene a traer arte, a traer música, cosas bonitas. No tiene nada que ver con la lucha entre vecinos". (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Desde el dispositivo pedagógico del taller de murga, reflexionaban sobre la vida cotidiana para transformarlo en una experiencia educativa. Ahora nos preguntamos ¿de qué manera se habilitaba la experiencia en la escuela, desde la vida cotidiana de los niños? ¿Qué condiciones deberían habilitarse en la escuela para hacer lugar a la experiencia? ¿En qué medida la otredad de los docentes obstaculizan que se involucren con las vidas cotidianas de los niños?

Con respecto al principio de alteridad, Larrosa (2009) sostiene que eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que no soy yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, tiene que ser radicalmente otro. Al respecto Castoriadis (2005), en su pensamiento nos habla sobre:

(...) la Invasión que se manifiesta tanto por la aparición de lo nuevo irreductible, la alteridad radical (sin la cual lo que es no sería más que lo idéntico absolutamente indiferenciado, es decir nada), como por la destrucción, la aniquilación, la muerte. La muerte es muerte de las formas, de las figuras, de las esencias, no simplemente de sus ejemplares concretos sin lo cual lo que es no sería más que repetición en la prolongación indefinida o en el cíclico eterno retorno. Apenas es necesario indicar que la destrucción ontológica suscita una interrogación tan grave como la creación ontológica. Ambas han existido siempre en virtud del mismo movimiento y las mismas necesidades, estuvieron siempre en los hechos, más allá de las palabras, fueron pasadas por alto por el pensamiento heredado mediante la supresión del tiempo, mediante la idealidad como conservación intemporal, mediante la dialéctica como superación acumulativa y recuperación integral del acaecer en lo absoluto (p.177).

Para analizar nuevamente lo que sucede con la murga en el CAI decimos que se parte de un arte popular del barrio, pero se incorpora algo nuevo, la convivencia, las habilidades sociales, los valores.

Por su parte, Larrosa (2009) dice que es "principio de alienación" porque eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi

propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, ni por mi voluntad. En la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible.

Además agrega que la experiencia es "eso que me pasa", es un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

Por su parte Castoriadis (2008), plantea que la sociedad, es autoinstitución de lo histórico-social. Pero esta autoinstitución en general no se sabe como tal. La alienación o heteronomía de la sociedad es autoalienación; ocultación del ser de la sociedad como autoinstitución a sus propios ojos, recubrimiento de su temporalidad esencial. Esta autoalienación -sostenida a la vez por la respuesta que históricamente se han dado hasta ahora a las exigencias del funcionamiento psíquico, por la tendencia propia de la institución y por la dominación casi incoercible de la lógica-ontología identitaria- se manifiesta en la representación social de un origen extrasocial de la institución de la sociedad. Desde este punto de vista, una parte esencial del pensamiento heredado no es otra cosa que racionalización de la heteronomía de la sociedad y, en tanto tal, una de sus manifestaciones.

Larrosa (2009), considera que experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque supone un movimiento de exteriorización, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. El sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, se enajena y habla de del principio de subjetividad, o principio de reflexividad, o principio de transformación.

El principio de reflexividad lo relacionamos con lo planteado por la MC cuando relataba que había que trabajar para cambiar la mirada, el imaginario social de los niños (aquellos que decían que no querían estudiar porque ellos iban a terminar como su papá preso, como su tío muerto). Trabajar en función de la vida cotidiana, en función de los acontecimientos que transcurren en este espacio y en ese tiempo escolar para que los chicos puedan pensar en un futuro, un futuro en cual la escuela debe estar presente. Paula decía “(...) yo creo que a partir del CAI, los pibes empezaron a mirar la escuela de otra manera”. También podemos relacionarlo con la incorporación de las mujeres a la murga o a los juegos como el fútbol mixto. Las maestras comunitarias trabajaban en función de la vida cotidiana y a partir de esta forma lo transformaban en un acontecimiento que transcurría en el espacio y en el tiempo.

En la medida en que el individuo social tome contacto y reconozca la alienación en la cual está inmerso, se abre la posibilidad de que pueda cuestionar las significaciones imaginarias sociales. Castoriadis (2008) establece que una de las formas de pensamiento que intenta dar sentido a este magma, es la elucidación (trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan). Todo pensamiento, sea cual fuere su objeto, no es más que un mundo y una forma del hacer histórico-social.

Otro de los principios de los que habla Larrosa (2009) es el de subjetividad. El lugar de la experiencia es el sujeto que es capaz de dejar que algo le pase. Que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos. Se trata de un sujeto abierto, sensible, vulnerable. La experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular.

En los cuestionarios realizados a los niños preguntamos sobre la experiencia del CAI:

Tabla N° 18: ¿sería necesaria una experiencia como el CAI ahora en el barrio o en la escuela?

SI	NO
7	0
¿Por qué?:	

- E1. Porque ya no hay.
- E2. Para que se sumen más niños.
- E3. Para que puedan hacer lo que hicimos nosotros.
- E4. Porque el CAI te llena de alegría y te saca todos los problemas.
- E5. Sí sacamos la delincuencia.
- E6. Había salida, libertad, entretenimiento.
- E7. Para mejorar el futuro de los chicos.

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a los niños que asistían al CAI.

Todos los niños contestaron que sería necesaria una experiencia como el CAI en el barrio, teniendo en cuenta los acontecimientos que vivieron. (E3) dice “para que puedan hacer lo que hicimos nosotros” y es aquí donde nos preguntamos ¿está hablando de la experiencia educativa? (E4) dice: “porque el CAI te llena de alegría y te saca los problemas” ¿está hablando de lo no cotidiano o es su imaginario social? (E7) dice: “para mejorar el futuro de los chicos” ¿cómo repercutió esta experiencia del CAI en la vida de los niños que asistían al mismo, para pensar que se puede mejorar el futuro?

Analizando las respuestas ¿podríamos interpretar que el experimento socioeducativo cambió la mirada de los niños? ¿El CAI que es una experiencia educativa que abrió las puertas a un mundo diferente donde también suenan los tambores que hacen palpitar el corazón de los niños?

El principio de transformación, es porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación, o a la de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación; por ello la experiencia forma y transforma (por eso la relación constitutiva entre la idea de experiencia y formación) (Larrosa, 2009).

En términos de Castoriadis (2008) esta transformación la denomina autonomía que no es un cerco sino una apertura ontológica con la posibilidad de sobrepasar el cerco de información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres auto constituyente como heterónomos. Apertura ontológica, que significa alterar el sistema de conocimiento y de organización ya existente, significa constituir su propio mundo según otras leyes. Significa crear un nuevo “*eidós* ontológico”, otro sí-mismo diferente en otro mundo.

Por su lado, Larrosa (2009) considera que si la experiencia es eso que me pasa, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece, al que lo denomina principio de pasión. Lo que relacionamos con lo que dice (E3) “para que puedan hacer lo que hicimos nosotros”.

Con respecto a la pasión, el tallerista de murga nos comparte:

“(...) desde el taller queríamos enseñar el origen de la murga, los sentimientos, lo que significa ser un murguero, la historia de este arte con la murga. No sólo tocan el tambor ahora conoce el origen de la murga, ahora conocen las reglas de la murga la lucha de la murga ahora ya no es sólo la murga (...), murga tal como la trabajamos va más allá de juntarse, tal como dicen los vecinos, son tres pibes que están al pedo y se juntan a tocar el tambor sino que tiene otro sentido, la murga es un arte tiene su historia mundial y en el barrio está llena de historias, tal como el estilo que surge en el barrio que es el estilo mendocino (...)”. (Rulo. Entrevista personal 20/02/2017).

La forma pedagógica del CAI trabaja los sentimientos, los valores del arte, la ampliación de los universos culturales. La relación de la murga con el contexto, es una condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, tiene una dimensión transformadora. Después de comprender el sentido de la murga, los niños ya no son los mismos, van incorporan valores y saberes que están relacionados con su vida cotidiana en la comunidad y en la escuela.

3.4.6. Bibliografía de la constelación

Castoriadis, C. (2005). *La encrucijada del Laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Freire, P. (2014). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Heller, Á. (1972). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.

Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones 62 SA.

Heller, Á. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Heller, Á (2018). *La sociología de la vida cotidiana*. Socialismo y Libertad. Recuperado en: file:///F:/usuarios/alumno/Descargas/SOCIOLOGIA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA.pdf

Le Breton, D. (2002 a). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2002 b). *La Antropología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Skliar, C. y J. Larrosa (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

CAPÍTULO 3

CONTELACIÓN 5: LA IGUALDAD EDUCATIVA

Como el de comunidad, como el de individuo, como el de libertad y el de democracia, el concepto de igualdad entre los hombres no es algo que pueda deducirse de la naturaleza, ni demostrarse

lógicamente, ni probarse por la ciencia; es un invento de la imaginación radical que pudo no haber tenido lugar; un principio, o más bien, como dicen Badiou o Rancière, una declaración –no un efecto, ni un objetivo a ser alcanzado por medio de un programa (Tatian, 2010, p.7).

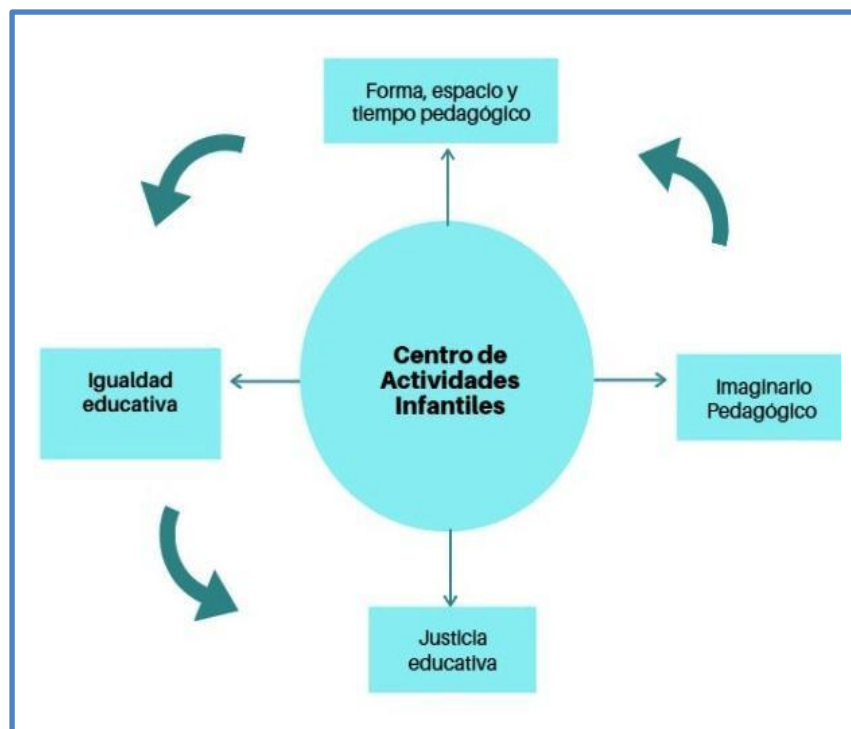
3.5.1. Introducción

La igualdad educativa ha sido estudiada desde diferentes disciplinas como la sociología, la filosofía, la pedagogía, entre otras. En esta constelación analizamos el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos, sobre el sentido de la igualdad como derecho en la construcción de la justicia educativa que se fue asociando a la forma escolar del Centro de Actividades Infantiles (CAI) del barrio La Gloria. Este análisis lo realizamos a partir de diversas significaciones de autores como: J. Larrosa; J. Masschelein y M. Simons; P. Meirieu, A. Fontana, I. Dussel, entre otros.

Para el análisis de las significaciones nos planteamos algunos interrogantes: ¿qué estamos diciendo cuando hablamos de igualdad educativa? ¿Igualdad ante quienes? ¿La ficción de la igualdad escolar contribuye a la construcción de la justicia educativa? ¿Constituye el CAI un espacio y un tiempo pedagógico donde se supera la dicotomía de verdad o de mentira de la igualdad?

Tomando las palabras de Rancière, Larrosa (2019 a.) dice que la escuela define el modo de vida de los iguales, donde los sujetos tienen tiempo de aprender por el mero placer de aprender; por tal motivo los escolares son los iguales por excelencia y sostiene que desde este punto de vista la escuela (invención griega que es hija de la igualdad y del tiempo libre) constituye la apertura de un lugar que borra, por un tiempo, el reparto desigual de las posiciones sociales. “En la escuela todos tienen tiempo para leer, para escribir y para hablar; para aprender por el puro placer de aprender, para estudiar”. (p.47). La escuela no iguala por su contenido, sino por su forma, porque todos son recibidos en un espacio y en un tiempo igualitario por la forma de la escuela. Esto es lo que hace el CAI a partir de los dispositivos pedagógicos que se implementan.

Figura N°11: constelación de significaciones



Fuente: elaboración propia a partir de las significaciones relevantes del capítulo.

3.5.2. La igualdad educativa

Los CAI, tenían como objetivos pedagógicos y principios que orientaban el trabajo: confianza en los docentes y en las infancias; en la igualdad como punto de partida y en la transmisión cultural como acto político habilitante (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

En la escuela se actúa como si todos fueran iguales, es un “como sí” que tiene que ser verificado una y otra vez. La igualdad ante la ley no es un hecho y tampoco tienen que ver con la igualdad social, se trata de una igualdad que tiene la forma del “como sí”. La igualdad ante la ley es una ficción necesaria para que se pueda pedir justicia, para que se pueda reclamar un derecho. Es una ficción que tiene efectos de verdad, que se convierte en verdadera, cada vez que se verifica.

La igualdad no es enfocada con un hecho dado, no es un hecho que se pueda concluir o probar o falsar en el sentido habitual; y no es una meta o un destino que se pueda tener

como objetivo. El axioma de la igualdad intelectual constituye un punto de partida una hipótesis práctica desde la cual se actúa o se habla. La igualdad tiene el estado del “como sí”. No puede ser probada pero puede ser verificada una y otra vez en la escuela, por los profesores y por los alumnos (Larrosa, 2019 b. p. 303).

La igualdad escolar sólo existe en tanto que es una ficción instituida por la escuela misma y verificada una y otra vez por los profesores y estudiantes, de la misma manera que la igualdad ante la ley; sólo existe como una ficción instaurada por el derecho y verificada una y otra vez, por los jueces.

Para analizar la igualdad educativa en el CAI, retomamos las palabras de Rancière (2002) quien sostiene que la igualdad no es un fin a conseguir, sino un punto de partida y que nunca viene después, como un resultado a alcanzar, sino que debe estar siempre delante.

La igualdad es fundamental y ausente, es actual e intempestiva, siempre atribuida a la iniciativa de los individuos y de grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, asumen el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales o colectivas, de su verificación (Rancière 2002, p.13).

Cuando habla de las formas particulares del aprendizaje, menciona que instruir puede significar dos cosas opuestas, por un lado, confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducir y por otro lado, a la inversa, forzar a una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias del reconocimiento. El primer acto lo denomina atontamiento, al segundo, emancipación. En este sentido de las formas escolares, no es una cuestión de métodos, sino una cuestión de filosofía. Se trata de saber si el acto mismo de recibir la palabra del maestro es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión de política, se trata de saber si el sistema de enseñanza tiene como presupuesto una desigualdad a reducir o una igualdad para verificar.

Considera que: “(...) los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emancipar las inteligencias, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2007, p.10).

Esta igualdad de base, que implica pensar la educación como derecho, se articula con la posibilidad de generar espacios de cuidados basados en una puesta de confianza, en el experimento de aprender del otro y en brindar conocimiento como medios de orientación para interpretar los contextos y permitir la comprensión de la propia historia de los sujetos.

Esa confianza, ese vínculo implica ofrecer las herramientas que les permitan procesar el mundo que les haya sido dado, compuesto por elementos tan disímiles como los discursos mediáticos, la sociedad de consumo y la promulgación de los derechos; dispositivos que nos guíen a una comprensión compleja de la igualdad, lo que implica valorar la singularidad de cada uno y reconocer un territorio común que une a cada uno de los sujetos en términos de Masschelein y Simons (2014).

Según la agenda de las políticas públicas a nivel nacional (2010/2015), el programa era la expresión de una política socioeducativa orientada a la igualdad y la calidad educativa que buscaban contribuir a dar cumplimiento al derecho a la educación de todos los niños, desde una perspectiva más amplia comprometida con la justicia educativa (Ministerio de Educación de la Nación, 2010 a.).

Cuando en el CAI del se implementaban los dispositivos pedagógicos, con una forma que constituye a la escuela, nos preguntamos: ¿cuál es la forma pedagógica de los agentes socioeducativos que hacían que el CAI, se convirtiera en un refugio para los más vulnerados? ¿Cómo se constituía el espacio y el tiempo pedagógico para hacer lugar a la igualdad en un contexto vulnerado que generaba desigualdades?

El coordinador institucional, narra una experiencia que realizaron los niños del CAI con Turismo Educativo del Ministerio de Educación de la Nación, en el 2015 que nos remite a pensar en el principio de igualdad:

" (...) tuvimos una experiencia que fue increíble los pibes vivieron la posibilidad de viajar a Córdoba a Embalse Río Tercero. En una semana vivieron lo que nosotros en la organización podemos lograr en un año de trabajo. Sí con los CAI se construye la igualdad, los chicos pueden tener acceso a la literatura, al arte, al ajedrez que de otra manera sólo se logra pagando para acceder a estos universos". (Intiam. Entrevista personal 7/12/17).

En el relato se expresan vivencias y aprendizajes con una forma pedagógica distinta a las que los niños estaban acostumbrados a transitar en la escuela tradicional. A través de los dispositivos pedagógicos (talleres, encuentros pedagógicos, viajes), este experimento socioeducativo ampliaba la oferta cultural, dando lugar a otros temas; otras miradas; otras propuestas y a otra forma de hacer escuela. Pensando en brindar oportunidades ante la desigualdad, una igualdad como punto de partida.

Según Rancière (2007), la igualdad no se da ni se reivindica, sino que se practica; por ello nos surgen como interrogantes: ¿será entonces el recorrido o el camino hacia el logro

de una igualdad que, en definitiva nunca se concreta? O ¿será el reconocimiento del principio para eliminar las desigualdades? Pensando en la igualdad como punto de partida y las formas particulares del aprendizaje ¿La forma escolar del CAI tiene como presupuesto una igualdad para verificar?

En uno de los relatos el coordinador institucional describe una de las estrategias para abordar las desigualdades de los niños del barrio La Gloria.

“Lo que se proponía además de brindar un espacio de enseñanza desde el arte, el juego y la recreación se involucraba a todos los sectores de la comunidad en función de organizar para brindar una mejor educación a los niños. En el caso de La Gloria, gracias a esto se crea la Mesa Socioeducativa EACI (Espacio de Abordaje Comunitario Interdisciplinario) donde participaban todas las instituciones educativas y organizaciones sociales en la cual se podía ver todos los problemas de la sociedad. Muchas dependencias abordaban a las mismas familias con distintas estrategias, había un sobre abordaje. Esto nos permitió a través del CAI pensar cómo hacíamos todos para trabajar con esa familia con una estrategia única teniendo en cuenta la información que tenían cada uno de los sectores y poder dar una solución más contundente”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/17).

En este caso, se mencionan diferentes formas pedagógicas, en las cuales los agentes socioeducativos del CAI generaban estrategias, para trabajar en conjunto con los docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”, con las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (en términos de Castoriadis (2013) el *legein* y el *Teukhein*), para que los niños con mayores dificultades y desigualdades en sus trayectorias escolares pudieran encontrar en la escuela un espacio confortable, confiable. Un lugar, una propuesta que los reciba, que los abrace, que los haga sentirse parte. Un espacio al que deseaban ir, en el cual querían estar, participar, permanecer, un espacio donde se los trataba como iguales.

También podríamos decir que se propuso un abordaje en conjunto con otras organizaciones para buscar soluciones, a las problemáticas socioeducativas con el objetivo de reducir la desigualdad social y educativa.

Por otro lado y en concordancia con lo que relata Intiam, la coordinadora jurisdiccional de la zona centro, en la entrevista realizada menciona el papel del CAI ante las desigualdades:

“La mayoría de las escuelas que fueron sede del CAI, han visto en el transcurso de las últimas décadas el crecimiento de las desigualdades y los conflictos familiares provocados por un contexto socioeconómico muy complejo. No siempre los equipos de docentes y directivos han podido estar a la altura de los conflictos, y no ha tenido que ver con falta de voluntad, sino más bien con la falta de herramientas, con la falta de un gabinete pedagógico especializado y con recursos. La propuesta de los CAI incentivó a buscar soluciones de otras maneras, a pensar en conjunto alternativas que antes se pensaban entre pocos o individualmente”. (Macarena. Entrevista personal 26/02/18).

Macarena hace referencia a un pensar en conjunto, con todos los sujetos que trabajaban en el territorio del barrio La Gloria, en diversos programas y organismos, para lo cual se

necesita de una organización y una articulación, que en este caso lo realizaba el coordinador del CAI a través de la Mesa Socioeducativa tal como lo menciona Intiam en su relato. Imaginarios que relacionamos con el *teukhein* que significa reunir, fabricar, construir, dar existencia. Es la técnica que está implícito en el instituir, separa elementos, los fija, los ordena, los combina, los reúne en totalidades y de manera organizada en el campo del hacer (Castoriadis, 2013).

3.5.3. Escuela e igualdad.

Para abordar la relación entre *scholé* (*ocio*) e igualdad Masschelein y Simons (2018) reconocen que la forma de la escuela siempre conlleva de algún modo la marca de la igualdad, pero sostienen que hay diferentes formas de igualdad, así como también de relación entre la igualdad y la escuela:

- ✓ La igualdad como condición, que es la escuela clásica.
- ✓ La igualdad universal como promesa, que es la escuela moderna como pasaje.
- ✓ La igualdad universal como condición, que es la escuela contemporánea como espacio de posibilidades.

De esta manera, argumenta que no existe una única forma de escuela, e invita a experimentar modos de reinventar la escuela. Este reinventar nos remite al experimento socioeducativo y nos preguntamos ¿es el CAI una manera de reinventar la escuela? Se trata de una comprensión pedagógica de la libertad, en relación con la cual emerge un modo pedagógico de comprender la igualdad.

Respecto a la forma de reinventar la escuela, la maestra comunitaria (MC) cuenta una manera de experimentar a partir de diversos dispositivos pedagógicos para transformar la relación con los chicos. Habla sobre una manera “distinta” de constituir la escuela a partir de los vínculos, la autoestima y “el desarrollo de las relaciones sanas” en un tiempo escolar que no está previsto en lo cotidiano, de la escuela tradicional (los talleres de las maestras comunitarias y talleristas, los sábados).

“(...) yo brindaba el taller de ajedrez, luego ludotecas y luego construí un proyecto que tenía que ver con la huerta orgánica comunitaria con la idea de transformar la relación de los chicos (...) Nos movía el generar una escuela que bregara por el desarrollo de la creatividad y de cuestiones que están muy lejos de lo que se vive dentro de una escuela, de un barrio marginado (...) Los chicos asistían al CAI donde se generaba el aprendizaje de lo teórico y de lo práctico que tienen que ver con los contenidos curriculares (...) también se trabajaban los vínculos, la autoestima, el desarrollo de las relaciones sanas (...) los chicos estaban realmente

vulnerados y las familias muchas veces en su totalidad estaban vulneradas". (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

En el relato, se describe un espacio pedagógico donde se acompaña, se recibe a los nuevos, partiendo del reconocimiento de la existencia del otro como sujeto de derecho, para constituir la escuela. Natalia menciona un tiempo pensado en la igualdad cuando dice: "(...) nos movía el generar una escuela que bregara por el desarrollo de la creatividad y de cuestiones que están muy lejos de lo que se vive dentro de una escuela, de un barrio marginado", un lugar donde todos son iguales. También menciona la forma para que los niños aprendieran lo que no lograban en la escuela y por último menciona la forma pedagógica que implica un acto educativo donde se registra la igualdad teniendo en cuenta la singularidad de cada uno.

La igualdad como punto de partida, igualdad de base como la denomina Fontana (2015) implica pensar la educación como derecho, generando espacios de cuidado basados en una puesta de confianza, de un vínculo pedagógico pensando en las posibilidades del otro. Esta confianza implica ofrecerles las herramientas que les permitan procesar el mundo que les ha sido dado dentro de su vida cotidiana, poniendo el foco en la comprensión de la educación como derecho.

La tarea del maestro consiste en la emancipación de los niños, para que pongan en juego su propia inteligencia donde se acompaña y se sostiene este proceso. "Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar" (Rancière, 2002, p.50)

Siguiendo con la significación de reinventar la escuela en términos de Masschelein y Simons (2014), retomamos el relato del coordinador institucional cuando dice:

"Desde el CAI se articulaba con la Mesa Socioeducativa de La Gloria, se realizaban ferias de ropa, muchas actividades conjuntas. Era todo, era la escuela abierta. Todo pasaba a ser escuela comunidad. Los vecinos entraron a la escuela. Esto antes no pasaba y con el CAI esto es posible (...). Pero al terminar el CAI comienza a desaparecer todo y ahora hay cosas funcionando pero todas dispersas y vuelve el sobre abordaje. El OAL por un lado la DINAF por el otro, hay diez personas golpeando la misma puerta. Se perdió el trabajo comunitario que se había logrado". (Intiam. Entrevista personal 7/12/17).

En el relato se hace referencia al CAI con una apertura a la comunidad y a las organizaciones sociales que denomina "escuela abierta", como una experiencia pedagógica tendiente a democratizar las prácticas escolares. Describe las estrategias de un experimento socioeducativo que relacionamos con la educación popular, en términos de Freire (2014), quien considera que el educador liberador debe estar atento al hecho de que

la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas para transformar lo tradicional, sino que hay que construir el acto educativo. La relación entre escuela y sociedad (los conflictos sociales, el juego de intereses y las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad) se refleja necesariamente, en el espacio escolar.

Al desaparecer el CAI, la escuela pierde el espacio donde existía la posibilidad de resolver las situaciones problemáticas de desigualdad social y educativas; por ello nos preguntamos ¿por qué la escuela no logró instituir este *legein* y *teukhein* que se constituyó con el CAI?

3.5.3.1 La igualdad pedagógica

En el presupuesto acerca de la forma escolar del CAI, emerge un modo pedagógico de comprender la igualdad, teniendo en cuenta que la igualdad de cada estudiante es un punto de partida. Masschelein y Simons (2014), afirman que el espacio escolar emerge como el espacio donde se verifica la igualdad, para todos y se preguntan ¿cuál es el lugar dado a la diversidad en una escuela que tiene a la igualdad como punto de partida? Considerando que una de las operaciones más importantes de la escuela es pensarlos a todos como estudiantes, teniendo en cuenta la noción de la pluralidad de singularidades.

Ante los escenarios signados por la desigualdad que subyacen al imaginario social y pedagógico de los agentes socioeducativos nos preguntamos ¿cuáles son los desafíos que deben estar encabezando las agendas de las políticas educativas? ¿Cómo se puede revisar y reinventar la forma de la escuela pensando en el horizonte de posibilidades de los niños?

Igualdad en términos pedagógicos, no es lo mismo que igualdad social, ni igualdad de oportunidades o de resultados como lo menciona Larrosa (2018). La igualdad significa, por un lado, asumir que cualquiera, en tanto estudiante, es capaz de aprender y por otro lado, asumir que hay cosas comunes y materias escolares comunes, para poder renovar el mundo, para cada uno de los estudiantes. De esta manera, la escuela es la materialización de estos dos presupuestos pedagógicos. Así podemos decir que la escuela, es la materialización de la creencia de que cualquiera puede aprender cualquier cosa, que sea propuesta como objeto de conocimiento.

El CAI ofrecía un tiempo y un espacio pedagógico para que los niños pudieran construir proyectos personales y grupales de aprendizajes a partir de la forma escolar y el

acompañamiento pedagógico de los agentes socioeducativos como las maestras comunitarias.

Al respecto Dussel (2018), pone sobre la mesa algunas tensiones y conflictos, en la aproximación a la política y la pedagogía de la igualdad, pensando en lo que la política habilita a partir de los mandatos establecidos y produce en su posibilidad de proponer a construir posiciones y vínculos con el saber; que permiten expandir el propio mundo. Aunque para eso, en algunas oportunidades tomen formas que pueden aparecer como “populistas” o “popularizante”. Al mismo tiempo hace mención a experimentaciones pedagógicas que se llevaron a cabo en los últimos tiempos, que tuvieron logros muy interesantes y que hicieron que ingresaran nuevos saberes a la escuela y que buscaron “dar la voz” y “dar visibilidad” a posiciones o actores hasta entonces marginados.

Miles de escuelas del territorio argentino se abocaron a cambiar el currículo en las rutinas y las formas de participación para ensayar el cómo se hacía para construir un espacio de iguales. Pero sostiene que la política ministerial planteó a la igualdad como “imperativo” (imperativo, según Rancière), desde los documentos, las acciones de formación docente y los programas de apoyo a escuelas más pobres.

Coincidimos con Dussel en que este imperativo que lleva a ponerse a pensar y hacer, generó varios de los ensayos pedagógicos más interesantes de la última década. Estas experiencias, como el CAI, pueden ayudar a pensar la popularización y la politización de otra manera a la pura domesticación de la escuela. Pero nos surge como interrogante: ¿qué hay que discutir o poner en tensión en las políticas educativas para que estos proyectos y/o programas no sean sólo políticas de los gobiernos de turno y se puedan instituir en las prácticas docentes y en las instituciones educativas?

Respecto a la forma de pensar la escuela, Inés Dussel sostiene que:

(...) habría también que pensar en el lugar de la experimentación en esta forma de pensar la escuela, para hacerle lugar a los que arriesgan y crean, crean por una voluntad política, estrategias que buscan acercar mundos y derribar barreras. En una época en que los muros vuelven a estar de moda en el discurso público, eso parece cada vez más necesario (Dussel, 2018, p. 146).

En el CAI la forma pedagógica, derribaba las barreras del aprendizaje y de la participación, buscando abrir el mundo no sólo de los niños, sino de la comunidad también, como ya lo han hecho las voces de las maestras comunitarias, por ejemplo: Paula

mencionaba que había que trabajar para cambiar la mirada de los niños respecto a la vida cotidiana del barrio (familiares muertos y/o presos) para que los chicos puedan pensar en un futuro o cuando preparan a las madres para que puedan terminar la escuela primaria. También Natalia hace referencia a las clases con un estudiante en el hogar de niños, mientras se resolvían los trámites administrativos.

Ambas hablan de una forma escolar del CAI y de las posibilidades de experimentar con las diferentes situaciones que trascienden a la escuela, elaborando distintas propuestas, en términos pedagógicos que les permitieran, a los niños, apropiarse de los saberes que son necesarios para mirar críticamente al mundo y poder resolver las problemáticas de la vida cotidiana.

Teniendo esto en cuenta y para indagar la percepción acerca del barrio antes y después del CAI preguntamos a las docentes:

Tabla N° 19: ¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?

Sí cambió el barrio.	No cambió el barrio
6	1
<p>Cualquiera sea tu respuesta ¿Puedes explicar por qué?</p> <p>D1. Los niños tenían un lugar donde encontraban contención y realizaban actividades que de otra manera no los podrían hacer, por ej. ajedrez, maestras comunitarias, etc.</p> <p>D2. Había mayor acompañamiento en el abordaje de las problemáticas detectadas.</p> <p>D3. La escuela contaba con un equipo de personas que nos acercaba a la familia con las maestras comunitarias y talleres que tenían otros formatos diferentes a la escuela como la murga.</p> <p>D4. Las actividades se desarrollan en todo momento. Siempre hay grupos de participación activas que ayudan a mejorar el barrio.</p> <p>D5. Se veían más las maestras en el barrio y los niños se sentían acompañados dentro y fuera del ámbito escolar.</p> <p>D6. No sé si mucho, en algunos casos sí, otros la situación no cambió mucho.</p> <p>D7. Fue positivo desde el compromiso docente, hasta el avance gradual en el rendimiento y colaboración social que muchas veces brindó.</p>	

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela N° 1-622.

A partir de esta información encontramos similitudes con los relatos de los agentes socioeducativos, respecto al espacio pedagógico del CAI, en el cual los niños son recibidos con actividades lúdicas, como ajedrez. Un espacio donde los sujetos se organizaban y

articulaban con otros organismos para realizar un abordaje de las problemáticas detectadas. El experimento implementaba diversas formas en espacios y tiempos pedagógicos para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales, teniendo en cuenta las pluralidades de singularidades donde la igualdad es el punto de partida para hacer un lugar para todos.

Si retomamos la información de la tabla N° 13 sobre las actividades que más le gustaban a los estudiantes en el CAI, nos encontramos que la mayoría tenían como preferencia asistir a los talleres, asistir a un espacio escolar donde: aprenden cosas nuevas, conocen otras personas, son felices, se divierten, pueden ayudar al otro, etc. En el CAI encontraban un espacio y un tiempo pedagógico donde la igualdad era un punto de partida, donde se habilitaban diversas actividades que en el barrio no tenían.

El CAI fue un espacio donde la confianza, era un requisito y un punto de partida desde donde se planificaban las acciones de la forma pedagógica. Un espacio donde se confiaba en el aprendizaje de todos los niños y en la potencialidad de algunos contenidos escolares: los chicos tenían derecho a acceder a una educación de calidad y los maestros tenían responsabilidad sobre esos derechos. Esta confianza no se basaba sólo en alentar a los niños, sino que generaba situaciones y una forma escolar de tal manera que aparecía en el otro el deseo de aprender en función de sus particularidades. La confianza estaba directamente vinculada con las propuestas de enseñanza que se ofrecían en el experimento socioeducativo. (Ministerio de Educación de la Nación, 2015).

Las prácticas y las políticas educativas de la educación no formal, donde predomina el enfoque socioeducativo, es un campo que luego de décadas de ser denominado por la negativa dentro de la pedagogía, ha comenzado a adquirir formas propias, tal como lo demuestran las investigaciones en el ámbito de las políticas socioeducativas como: Perla Zelmanovich (2013), Guillermina Tiramonti (2011), Adriana Fontana (2013), Florencia Finnegan (2015), y otras que se mencionan en el capítulo 2.

Si planteamos la igualdad como punto de partida y no como un fin a conseguir, es necesario diseñar nuevas estrategias para institucionalizar aquellas políticas educativas que han irrumpido y siguen irrumpiendo en la escuela “tradicional”, con un aula quieta y rígida con clase explicativas, con actividades repetitivas que se convierten en horas de estar con extrañamiento y hasta con el mal comportamiento de los estudiantes. Es necesario

pensar en reinventar prácticas educativas que se relacionan con la forma pedagógica de los experimentos socioeducativos donde se pongan de manifiesto las capacidades de los niños.

En este caso coincidimos con (Veleda & Rivas, 2011) quienes plantean que la pedagogía y las políticas educativas tienen que abrir nuevos caminos exploratorios, no sólo para enseñar mejor lo que en su historia la escuela obligó a aprender sino para despertar pasiones y hacer posible una forma más justa de aprendizaje con aquellos tradicionalmente excluidos o condenados al fracaso por la educación común y las desigualdades. La escuela tiene que abrir las puertas a los nuevos e invitarlos, recibirlos y luego acompañarlos en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Esto propicia la invitación a repensar las pedagogías y las diversas formas de constituir la escuela con nuevas experiencias de aprendizaje. Es un nuevo eslabón a conquistar en el paradigma de la justicia educativa a partir de la igualdad. Las políticas educativas deben dejar de repetirse a sí mismas sin dejar de atender sólo demandas y urgencias inmediatas y dejar de conformarse sólo con que hay clases. Es necesario reconocer las singularidades en cada estudiante y conocer su contextos, sus diversas formas de relaciones con el conocimiento, sus ritmos, pensando en una educación inclusiva y de calidad donde los experimentos pedagógicos no sean sólo esto, experimentos, sino que sean una experiencias de igualdad.

3.5.4. Bibliografía de la constelación

Castoriadis, C. (2013). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Dussel, I. (2018). *La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos*. In J. Larrosa, *Elogio de la escuela* (p. 139). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Freire, P. (2014). *Miedo y Osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2019). *P de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

Larrosa, J. (2019). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.

López, M. (2018). *Scholè e igualdad*. En J. Larrosa, *Elogio de la escuela* (pág. 168). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones y sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires.

Masschelein, J. (2018). Scholè e igualdad. En J. Larrosa, *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Cuaderno de Notas N° I Centro de Actividades Infantiles*. Buenos Aires.

Rancièrè, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Tatián, D. (2010). La igualdad como declaración. *Cuadernos del INADI*, 7.

Veleda, C., & Rivas, A. y. (2011). *La construcción de la justicia educativa, Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Embajada de Finlandia, Buenos Aires: CIPPEC- UNICEF.

CAPÍTULO 3

CONSTELACIÓN 6: INCLUSIÓN EDUCATIVA Y AMPLIACIÓN DEL UNIVERSO CULTURAL

La cultura es el hecho de compartir formas simbólicas, que permiten entenderse y entender el mundo que nos rodea. Es esencial en una democracia, luchar para la justicia social, para una repartición más equitativa de los bienes materiales y también hay que luchar para una igualdad de acceso a las formas simbólicas, y por ende a las formas de expresión artísticas y culturales. Esto es lo que nos permite nombrar, ponerle una palabra, nombrar lo que nos habita, nos permite entender el mundo y nos permite también decidir lo que queremos hacer con ese mundo.

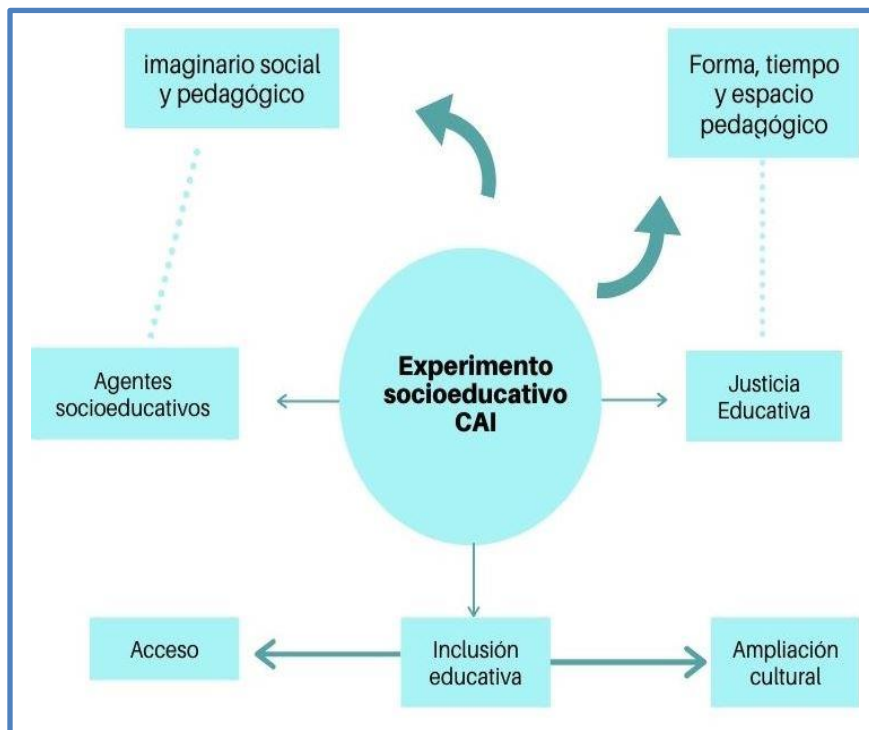
El acceso al pensamiento simbólico es esencial y por eso pienso que es importante contar y contar y contar y contar cuentos a los niños y a los estudiantes y también a los adultos, hay que contar la ciencia, los mitos fundadores y la filosofía, hay que contarles todo lo que los hombres elaboraron, lo que da una forma, un sentido a este caos interno que tenemos (Meirieu, 2013, p. 19).

3.6.1. Introducción

En esta constelación nos proponemos analizar los dispositivos pedagógicos del Centro de Actividades Infantiles (CAI) del barrio La Gloria desde el imaginario pedagógico que subyace al discurso de los agentes socioeducativos a partir de la forma escolar que favorece la inclusión educativa y la ampliación cultural.

Para el análisis tendremos en cuenta las significaciones de diversos autores como: C. Castoriadis; P. Meirieu; E.Tenti Fanfani; Adriana Fontana, entre otros.

Figura N° 12: constelación de significaciones



Fuente: elaboración propia a partir de las significaciones del capítulo.

El experimento socioeducativo asume un compromiso con la igualdad y la inclusión educativa, teniendo en cuenta que recibe a todos los niños y los mira como iguales, partiendo del supuesto de que todos pueden aprender y que tienen derecho de recibir la propuesta educativa de más alta calidad, vivan donde vivan, tengan la condición social, económica y cultural que tengan. Las propuestas socioeducativas se diseñan procurando ampliar los horizontes culturales, atentos a la distribución de saberes, a la contribución que puedan hacer al enriquecimiento de las trayectorias educativas y de las trayectorias escolares, siempre alentando el deseo de saber, poniendo atención en el mundo que se abre, que se ofrece, tal como lo expresa Fontana (2015); por ello nos surgen algunos interrogantes: ¿cómo se entreteje la experiencia de los niños en la forma pedagógica del CAI? ¿Cómo se procura la inclusión educativa en el CAI a partir de lo sociocultural? ¿De qué manera la Inclusión y la calidad educativa pueden amalgamarse para constituir la forma de la escuela?

3.6.2. La educación como derecho en el marco de la inclusión educativa

Para esta investigación abordamos la educación como derecho, en el marco de la educación inclusiva entendida como “(...) el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos” (Booth y Ainscow, 2000, p. 2).

Pensamos en la oportunidad de una escuela para todos, a partir de la eliminación de las barreras del aprendizaje y de la participación a través una forma pedagógica que atiendan a la diversidad y a la heterogenidad; lo que implica tener como punto de partida la comprensión del otro como sujeto de derecho y la educación como un acontecimiento relacionado con el porvenir y que supone subsumir el principio meritocrático al cumplimiento integral de los derechos educativos. No como un enunciado sino como clave desde la cual pensar formas pedagógicas que aporten a la construcción de una escuela más justa.

En este sentido distintas normas internacionales han avanzado progresivamente en la definición de educación como derecho con una concepción integral en la defensa al derecho de la educación. En el ámbito educativo, la educación como derecho fue ganando espacios en las discusiones internacionales como en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) con las Metas 2021.

Entendemos que la función de la educación es brindar herramientas, saberes, estrategias, experiencias, entre otros para garantizar el derecho a ser educado.

Ante estos planteos de la educación como derecho nos preguntamos: ¿cuál es la forma escolar del CAI que garantiza el derecho a la educación? ¿Cuáles son las características del proyecto socioeducativo institucional del CAI que están pensadas como un punto de partida que comprende al otro, a los niños como sujetos de derecho?

3.6.2.1. La educación como derecho en el experimento socioeducativo

En el análisis que realiza Fontana (2015), sobre las políticas socioeducativas en relación con los derechos de niños y adolescentes, sostiene que poner el foco en comprender la educación como derecho, implica elaborar políticas educativas que tengan como punto de partida la comprensión del otro como sujeto de derecho, brindando diversas herramientas y estrategias para llevar este plan adelante. Esto implicaría revisar algunas posiciones pedagógicas que ponen el centro en los intereses de los sujetos como garantes de la construcción de mejores sociedades. En algunos casos los intereses de los alumnos son comprendidos como elementos innatos y asociados a los que tienen que someterse a la totalidad del accionar educativo. Esto significa que no se concibe lo que les interesa a los estudiantes como producto de experiencias sociales, sino como marcas identitarias propias y personales, que deberían ser respetadas.

Con respecto a las marcas identitarias nos preguntamos: ¿cómo se puede poner en tensión, en la agenda de las políticas públicas, estas marcas identitarias? ¿Cómo se tienen en cuenta los intereses de los niños del barrio, a la hora de planificar el experimento socioeducativo? ¿Cómo se aborda, desde los dispositivos pedagógicos del CAI, la cultura popular del barrio?

3.6.3. La pedagogía de la elección y la ampliación de los universos culturales

La pedagogía es un conjunto de técnicas que se relaciona con una filosofía del sujeto que comprende la cuestión de la libertad, pero también la cuestión de los límites, de la ley de las normas, que comprende sobre todo la cuestión de la relación entre el sujeto y la cultura. Se trata de cómo movilizar a un sujeto para que se apropie de la cultura, y cómo hacer para que la cultura lo emancipe y a su vez le permita entrar en lo colectivo (Meirieu, 2016).

El pedagogo sostiene que es oportuno crear una pedagogía de la elección, una formación para la elección. Para ello podemos pensar en comenzar desde el jardín maternal, identificando en la vida cotidiana de los niños lo que es una obligación y el lugar donde el niño puede elegir algo. Así mismo sostiene que una escuela equilibrada es aquella que no pone a los alumnos en una situación de elección constante, pero tampoco es la institución educativa en la que los niños nunca pueden elegir nada. Una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida, de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas. La escuela equilibrada es la que sabe identificar cuáles son las elecciones que van a permitir formar y trabajar sobre esas elecciones con los niños, esa que despierta en la cabeza de los niños un comportamiento analítico sobre lo que tiene que elegir. Un comportamiento que analiza las opciones, que elige algo asumiendo el resultado, no un comportamiento basado en el entusiasmo y en la velocidad de elegir por el sólo motivo de elegir (Meirieu, 2013).

TABLA N° 20: ¿las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que hacían en el barrio?

Sí, se relacionaba mucho.	Sí, se relacionaba bastante.	Más o menos, tomaba algunas actividades.	No se relacionaba para nada.
5	2	0	0
<p>Cuéntanos ¿En qué lo notaste?</p> <p>D1. Totalmente, los talleres surgían de las propuestas según necesidades de los alumnos y de la cultura del lugar.</p> <p>D2. Por los comentarios de los chicos que contaban lo que realizaban en el CAI.</p> <p>D3. Estaban permanentes preocupados de los niños de la comunidad.</p> <p>D4. Sobre todo en las actividades recreativas que se proponían.</p> <p>D5. Por ejemplo con la murga, que es algo que los chicos hacen en el barrio.</p> <p>D6. No contesta.</p> <p>D7. En las actividades que realizaban los talleres y porque en muchos casos era la continuidad de lo que se realizaba en la biblioteca "Pablito González en el barrio".</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a la directora y docentes de la escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce".

Observamos que la mayoría de las docentes consideran que la forma escolar del CAI, se relacionaban con las actividades que los niños realizaban en el barrio. Que los dispositivos pedagógicos que se ofrecían desde el experimento socioeducativo surgían de los intereses, necesidades de los alumnos y de la cultura popular del barrio. Estas respuestas coinciden con el relato precedente de la MC, en el cual menciona que para la implementación de los talleres tuvieron en cuenta los intereses de los niños, pero luego se diseñaron formas pedagógicas para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales, teniendo en cuenta los saberes indispensables que la escuela les informaba.

Las docentes hacen referencia a que las actividades tenían una continuidad de lo que se hacía en el barrio como la murga y otras prácticas recreativas, que en algunos casos ya se realizaban con anterioridad en la biblioteca "Pablito González".

El análisis nos lleva nuevamente al pensamiento de la escuela contemporánea de Masschelein y Simons (2018), quienes consideran que hay modos de formar, de desescolarizar la escuela, si se tiene en cuenta que:

(...) la escuela se presenta como un claro, un espacio público separado de las urgencias del mundo productivo, en el que la sociedad puede relacionarse consigo misma sin la urgencia de las demandas de la vida cotidiana. En esto consiste su valor político, en reaprender el mundo bajo el signo de lo posible" (p.179).

La escuela no trata sólo con posibles, sino con las "experiencias de ser capaces", donde la cuestión de la revelación del mundo es crucial, lo cual quiere decir que el aprendizaje escolar siempre tiene lugar confrontándose con algo exterior y con vistas a relacionarse con el mundo, en este caso con lo que pasa en el barrio La Gloria, pero sin dejar de pensar en los aprendizajes y saberes emancipadores.

Para seguir indagando al respecto en el cuestionario realizado a los estudiantes que asistieron al CAI preguntamos:

TABLA N° 21: ¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que hacían en el barrio?

Sí, se relacionaba mucho.	Sí, se relacionaba bastante.	Más o menos, tomaba algunas actividades.	No se relacionaba para nada
3	2	0	2
<p>Cuéntanos ¿En qué lo notaste?</p> <p>E1. No se relacionaba para nada, porque en mi casa no puedo hacer lo mismo.</p> <p>E2. Porque hacíamos cosas parecidas en el barrio.</p> <p>E3. La murga por ejemplo o las cosas que se hacían como el carnaval.</p> <p>E4. No se relacionan nada porque las actividades son distintas.</p> <p>E5. Lo noté porque cambió mi vida.</p> <p>E6. Siempre hicimos murga y teatro.</p> <p>E7. No contesta.</p>			

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a los estudiantes que asistieron al CAI.

Entonces habían estudiantes que consideraban que las actividades se relacionaban con las del barrio como: murga, teatro y el carnaval, que es lo cotidiano dentro de la comunidad barrial. Por otro lado, estaban los niños que mencionaban que las actividades no son iguales, porque ellos no las pueden realizar en sus hogares y que son diferentes a las del barrio. Las percepciones nos generan interrogantes como: ¿las actividades que propone el CAI, se combinan y se potencian con el saber de la escuela y la experiencia de los niños? ¿Cuáles son las actividades que los niños mencionan como diferentes? ¿Estas son las formas pedagógicas que posibilitan el enfoque socioeducativo?

Otro de los niños menciona que el CAI “cambió su vida”, lo cual lo asociamos con la defensa de la escuela que realiza Masschelein y Simons (2014), cuando dicen que la educación escolar está relacionada con “abrir el mundo”. La escuela es el tiempo y el lugar donde se focaliza y se dirige nuestra atención hacia algo. Abrir el mundo tiene que ver con “el momento mágico” en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, practicar y estudiar, es un acontecimiento, es algo que irrumpe.

Por último también nos parece importante la mirada de la familia respecto a la temática; tal como se refleja en la Tabla N° 14 donde la familia no habla particularmente de los intereses de los niños, pero sí hacen referencia a actividades puntuales que se relacionan con la cultura popular del barrio, lo lúdico y otras prácticas que no existían en el mismo y

podríamos interpretar que a los chicos les interesaba realizar. La mirada de las familias coincide, en algunos casos, con las docentes de la escuela y los estudiantes del CAI, cuando hacen alusión a la relación con las propuestas del barrio como la murga y el carnaval. Otras familias destacan que en el CAI no sólo aprendían a leer y a escribir, sino que también aprendían a hacer amigos y realizaban experiencias lúdicas y artísticas, actividades no cotidianas para el barrio.

Por su parte el coordinador institucional también coincide en que no hay una variedad de propuestas socioculturales en el barrio para los niños:

“Los días sábados por ejemplo los alumnos no tienen muchas propuestas más que en el polideportivo, el realizar deportes. Pero no hay una mirada de ampliación de los universos, no hay una pedagogía integral. El desarrollo pleno del ser humano, eso hacía el CAI”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Desde el imaginario de Intiam, podríamos interpretar que el CAI tenía una forma pensada para ampliar los universos culturales de los niños, desde diversos dispositivos pedagógicos, que se relacionaban entre sí y con la cultura popular del barrio. También nos parece importante destacar el tiempo pedagógico del CAI, el de los sábados, cuando los niños no tenían muchas propuestas para realizar en el barrio lo que implicaba que en algunas oportunidades dejaban de estar en la calle para participar de los diversos dispositivos pedagógicos.

3.6.3.1. La opción de educar en el CAI

Para dar continuidad a lo que venimos analizando con respecto a la pedagogía de la elección nos parece oportuno analizar el imaginario de los agentes socioeducativos desde las exigencias pedagógicas que plantea Meirieu (2013).

La primer exigencia, se trata de la transmisión de saberes emancipadores; la segunda es la de compartir valores, aquellos que son fundadores de la democracia; y la tercer y última exigencia, se relaciona con formar a los niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas.

El tallerista de murga, nos cuenta la transmisión de los saberes emancipadores a partir de los diversos talleres que se implementaban en el CAI:

“El taller de comparsa se implementó en el año 2013 y dio excelentes resultados. Fue genial, impresionante lo que logramos con ese taller de la comparsa. Después la necesidad fue mutando y no se volvió a implementar en los años siguientes. Pero sí, tenemos que decir que el de la comparsa estuvo buenísimo pero también tenemos que decir que éste no era solamente un taller de comparsa, sino que habían muchos

talleres en conjunto con el de murga, malabares, teatro y entre todos armaban la comparsa y además el de artesanías, porque todo estaba articulado y este al final era todo una muestra que se relacionaba con todos los talleres". (Rulo. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Estas actividades que se trabajaban en los dispositivos pedagógicos, se articulaban con las actividades que se realizaban en el barrio, entre ellos los festejos del carnaval, donde los niños participaban con las producciones trabajadas en el CAI. Es aquí donde se ponen en juego los saberes emancipadores, donde se transmiten aprendizajes relacionados con el contexto social y cultural. No se transmiten sólo los saberes como un "sistema bancario" para aprobar un examen y pasar de año, sino que se transmiten saberes que permiten que los niños se proyecten en un futuro en la historia de su vida, en la historia del barrio y en la historia de su educación, se transmite al alumno la sensación de que ese saber permitió construir una emancipación en el hombre (Freire, 2018).

En relación a nuestro contexto actual, Meirieu (2013) sostiene que estamos frente a saberes que perdieron su sentido y su significación en la historias de los hombres, por eso postula que es necesario enseñar también la historia de esos saberes.

La segunda exigencia pedagógica consiste en compartir con los estudiantes los valores fundadores de la democracia, es el respeto de la alteridad en la construcción del bien común. El valor de la democracia es buscar, tratar de convencer sin imponer. Convencer respetando la inteligencia del otro, y sin utilizar ni el control, ni la sumisión del otro. Es un espacio escolar donde la verdad de la palabra no depende del estatuto del que pronuncia esa palabra, sino que se construye colectivamente.

Al respecto una de las MC menciona que:

"Entre semana también se realizaban otros talleres en la escuela, de radio y televisión que dieron lugar a programas y cortometrajes escritos y creados por los chicos de 7° grado en un trabajo colaborativo con los docentes, talleristas, coordinador y una articulación con la universidad. Este proyecto le fue dando forma a un trabajo que en realidad implicó estos dos ejes: lo artístico que tiene que ver con la problematización de lo cotidiano y la cuestión más comunitaria que tiene que ver con esto de la construcción colectiva de las estrategias de abordaje a las problemáticas familiares". (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

El relato se podría asociar con el valor fundamental de la democracia es el valor del pensamiento; donde se trabajan las capacidades de atreverse a pensar que a partir del análisis, de la reflexión y del diálogo para problematizar y resolver situaciones de conflictos cotidianos. Con los dispositivos de los talleres del CAI, la forma pedagógica busca constantemente y de manera creativa, artística, innovadora, la vía para interpelar la

inteligencia en el otro, poniendo en valor el pensamiento; se trata de esa capacidad de generar el espacio y el tiempo para atreverse a pensar.

El valor de la democracia, lo relacionamos con el pensamiento de Castoriadis (2008) cuando dice que:

“(…) el proyecto democrático que es el esfuerzo, aún incumplido, de encarnar en las instituciones, tanto como sea posible, la autonomía individual y social. En otros términos, va a la par de la emergencia y de la afirmación de la capacidad de la sociedad para cuestionar sus instituciones y para cambiarlas. En términos filosóficos, la democracia es el régimen de la reflexividad. La democracia es el régimen de la doxa, de la opinión reflexionada, que apunta a la sabiduría completa. Es también, necesariamente el régimen de la crítica, de la discusión y del diálogo (p. 88).

En una de las entrevistas realizadas al coordinador del CAI menciona que las estrategias pedagógicas siempre se pensaban desde una pedagogía integradora:

“Ese pibe tiene que estar lo suficientemente empoderado para entender la realidad para poder decir no a las cosas que no le convienen, pero no lo podrá hacer si no ha reflexionado sobre eso, si no tiene un juicio crítico de las cosas que le hacen mal. Con este fundamento nos animamos a ir avanzando sobre un paradigma más participativo de reflexión y de análisis de la realidad. Por esto es que hicimos un par de películas desde el CAI y todas las organizaciones que de hecho dos de ellas reflexionan sobre el tema de la violencia muy de lleno y son réplicas de la realidad desde los ojos de los niños con palabras de los niños, con textos de los niños, filmada por ellos. Lo que hicimos los adultos es la edición”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Intiam plantea el cómo se pone sobre la mesa la realidad que viven cotidianamente los niños en el barrio y el cómo se analiza y se reflexiona desde otro lugar: los valores. Desde el cine se puede ver la implicancia del aprendizaje que se vuelve un proceso creativo y se relaciona con la realidad y su contexto.

Por último, la tercer exigencia de formar a los niños y a los ciudadanos para el ejercicio de la democracia a lo largo de sus vidas, Meirieu (2013) plantea que una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida y de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas. También considera que los docentes deben ayudar a los niños a postergar la razón del capricho, ayudarlos a pensar y a preguntarse cuál es la mejor elección que pueden hacer.

En cuanto al ejercicio de la democracia, en la entrevista realizada al coordinador del CAI relata lo siguiente relacionado a la libertad de los niños para asistir a los talleres de los sábados:

“(…) el chico puede elegir a qué taller ir, en realidad puede ir a todos, pero va a elegir uno que es el que más le va a gustar quizás voy a ir a guitarra que soy malísimo pero en ese momento necesito estar ahí con ese profe y después me voy a ir a otro por ejemplo, todos pasaron por el taller de ajedrez y todos aprendieron a jugar ajedrez. No sé si todos estuvieron las tres horas en el mismo taller, me parece que no. Entonces esa era como una mirada quizás muy incipiente, pero que va a formar ciudadanos que puedan decidir o que puedan despojarse de sus condicionamientos a la hora de decidir, que puedan cultivar. Que ellos mismos puedan decidir las acciones que quieren andar y desandar para generar otras formas de relacionarse que puedan generar la cultura de la solidaridad, la cultura de la empatía de la construcción colectiva que es uno de los ejes que siempre hemos puesto. Esto es un poco la idea de los grandes pasos”. (Intiam. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Del imaginario social y pedagógico que se vislumbra en el discurso del coordinador rescatamos que la forma escolar que proponía el CAI brindaba la posibilidad de elegir, tenían la libertad para pensar en qué taller querían estar (se tenían en cuenta sus intereses pero para enseñar otras cosas que no sabían, como por ejemplo jugar al ajedrez. Se enseñan otros mundos posibles). Tenían la libertad, en función de las posibilidades que le generaba el CAI para “culturar”, para que pudieran decidir las acciones que querían andar y desandar para generar otras formas de relacionarse, que pudieran generar la cultura de la construcción colectiva.

Castoriadis (2008) sostiene que no hay ser humano extrasocial; no existe ni la realidad ni la ficción coherente de un “individuo” humano como sustancia asocial, extrasocial o presocial. No podemos concebir un individuo sin lenguaje y no existe lenguaje más que como creación e institución social.

El mayor desafío de una educación democrática es hacer que el pensamiento sea el eje de la enseñanza. Para eso es indispensable generar un espacio y un tiempo pedagógico donde se ponga en juego la libertad, la igualdad, la confianza y los vínculos. El CAI ofrecía esta posibilidad a los niños donde descubrían juntos, se expresaban, reflexionaban, inventaban y construían el conocimiento a partir de diversos dispositivos pedagógicos como: talleres de murga, representación teatral, comparsa, literatura, cine, radio, entre otros. Este experimento socioeducativo, constituye la escuela como un “lugar de vida”, los agentes socioeducativos propiciaban estrategias que ofrecían el amparo a niños que sufren en una sociedad que la desigualdad aparece como una marca distintiva. Es un espacio donde tenían la posibilidad de mediar con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura con una mirada hacia aquellos niños vulnerados en sus derechos por las condiciones de exclusión que esta sociedad genera.

3.6.4. El CAI como premisa para la inclusión educativa

Para hablar de inclusión partiremos desde la mirada de Tenti Fanfani (2008) quien propone dos dimensiones de la exclusión que los sistemas educativos latinoamericanos tienen que resolver: ampliar las oportunidades de escolarización y mejorar la calidad de los aprendizajes de quienes frecuentan la escuela.

Esto significa que un modo de exclusión es estar fuera de la escuela, por no haber ingresado, haber ingresado y desertado o haber sido expulsado de forma más o menos sutil. El otro modo de exclusión está relacionado con la no apropiación de los conocimientos que la escuela distribuye: niños y niñas que van a la escuela y no aprenden; a estos Kessler (2004) lo denomina “escolaridad de baja intensidad”, que es lo que sucede con la mayoría de los niños que asisten al CAI con la MC (teniendo en cuenta que son los derivados por las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” al considerar que necesita el apoyo escolar para fortalecer sus trayectorias escolares).

Con respecto a la exclusión del sistema educativo, ya hemos mencionado relatos de las maestras comunitarias donde mencionan situaciones de exclusión como:

“Nosotros vivimos situaciones muy difíciles desde maltrato, abuso, redes de trata, nos encontramos con adicciones y con situaciones que realmente transformaban la vida de estos chicos en algo que está muy lejos de ser digno”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Natalia hace referencia a situaciones que influyen en las trayectorias escolares de los niños, por otro lado el coordinador, al referirse a la escolaridad de los niños que asisten al CAI dice:

“Todos estaban escolarizados, pero habían alumnos que iban 4 días a la escuela y faltaban 1 mes. Sí vale la pena decir que todos estos alumnos se insertaron a la escuela. Aunque muchos alumnos por decisión de la escuela les colocaban la reducción horaria y después los expulsaron de la escuela y ahora no van a ningún lado. En la actualidad van a la biblioteca, eso sucedió ya cuando el CAI deja de funcionar”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Los relatos hacen referencia a niños que en un principio estaban incluidos en el sistema pero luego la propia escuela los excluye, por diversas estrategias que se implementaban como la reducción horaria.

Al respecto Terigi (2015), sostiene que una premisa conceptual para la consideración de la inclusión como problema de las políticas educativas es la ampliación del significado de la exclusión en la educación, a fin de abarcar las formas de escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y de baja relevancia. Hay que pensar en formatos diferentes para

incluir a los estudiantes. Cuando se habla de incluir no es sólo que estén adentro de la escuela, sino que aprendan y con calidad educativa.

En esta dirección de pensar formatos diferentes Fontana (2015) propone analizar desde las políticas socioeducativas dos dimensiones para la inclusión: una de acceso y otra de ampliación cultural.

3.6.4.1. La inclusión educativa como acceso

En la Argentina, el acceso a la escuela ha ido aumentando históricamente. A la vanguardia estuvo la escuela primaria, que fue el nivel educativo que recibió el mandato de la inclusión, por lo que su nivel de cobertura, en comparación con los otros niveles, ha sido siempre alto. En los últimos años teniendo en cuenta la normativa vigente con respecto a la obligatoriedad y según datos del Ministerio de Educación de la Nación del 2015, se ha registrado un importante incremento en el acceso al nivel de educación inicial y a la escuela secundaria.

Se puede afirmar, que progresivamente más niños y más jóvenes acceden al sistema educativo. Pero reconocer este avance no implica desconocer que otros logros están pendientes en esta materia, como por ejemplo mencionar que algunos niños, niñas y jóvenes no ingresan a la escuela o ingresan y abandonan. Esto significa que hay una tarea pendiente, en cuanto a la inclusión en el acceso permanencia y egreso.

En cuanto al acceso, se requiere más escuelas, más aulas, es decir obras e intervención en infraestructura y refacciones. Se requiere más docentes, más libros, más computadoras, mayor producción y distribución de recursos y materiales para la enseñanza. Es decir una política educativa que promueve una escuela inclusiva.

En síntesis, la inclusión en el acceso requiere importantes decisiones políticas, económicas y enfrentarse a procesos históricos fuertemente consolidados.

Cuando hablamos de inclusión en el acceso, hablamos de lo que sucede en el aula. Hay que enseñar, hay que movilizar a los niños, para que puedan apropiarse de los saberes que la escuela distribuye. El docente ha de sacar al alumno a su mundo y elaborar estrategias para conducirlos hasta donde no habrían podido llegar nunca, sin su ayuda. La escuela

tiene que cambiar el mundo cultural en el que niños, niñas y jóvenes viven y crecen, tiene que extender los horizontes, conducirlos hasta donde solos no hubieran podido llegar.

En una de las entrevistas realizada al Coordinador del CAI se le preguntó si las maestras comunitarias habían instituido el oficio de ser estudiante en los niños y la respuesta fue la siguiente:

“(…)en realidad sabemos que son procesos largos y que tienen que ver con transformaciones culturales, eso digamos hubo mucha presencia dentro de las casas de las maestras comunitarias (…) lo que se trabajó profundamente para que decantara esta necesidad de no faltar a la escuela, este entendimiento de la familia de poder acompañar a sus hijo aunque no sepan mucho. Cuáles son los mecanismos que tengo a nivel institucional para satisfacer mis necesidades, saber todo lo que ofrece el centro de salud, lo que ofrecen los SEOS del lugar. Para nosotros todo esto es pedagógico y hace que el pibe tenga más seguridad en cuestión de escolarización, hace que pueda permanecer más en la escuela pero a la vez de otra manera, de una manera más integral”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/17).

Intiam considera que instituir el oficio de ser estudiante implica un cambio cultural en la familia, también menciona sobre la presencia de las maestras comunitarias en los encuentro pedagógicos con las familias para concientizar a las mismas sobre los derechos y deberes en la educación.

Hablar de inclusión con calidad, exige que nos ocupemos de los estudiantes que van a la escuela, que haya alguien que los invite, que los espere y que garantice que aprendan. Que aprendan a través de diversos dispositivos que contemplen la música, el arte, la ciencia, el deporte, el teatro, entre otros.

Para analizar la inclusión educativa en el CAI en los cuestionarios realizados a los estudiantes preguntamos lo siguiente:

TABLA N° 22: ¿Cómo te sentís en el CAI?

Alegre	Triste	Considerado	Yo mismo	Ninguna de las respuestas anteriores (en este caso escribe tu respuesta)
2	0	3	3	0
<p>Cuéntanos ¿En qué lo notaste?</p> <p>E1. Porque me sentía otra persona, me sentía feliz. E2. Porque me gustaba aprender de todos los talleres. E3. No contesta. E4. Me sentía más libre y que podías hacer más cosas. E5. Feliz pasaba el tiempo necesario. E6. Porque me gustaba ir a la murga. E7. Me sentía mejor que todos.</p>				

--	--

Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a la alumnos que asistieron al CAI.

En las respuestas de los estudiantes expresan que el CAI era un espacio que los recibía, donde fueron felices, que les ofrecía talleres donde podían aprender, un lugar donde se sentían libres, un espacio escolar que les ofrecía diversas actividades para realizar como la murga.

Esto nos remite a la defensa de la escuela que hace Masschelein y Simons (2014) cuando plantean que la formación tiene que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo, que se relaciona con la atención y el interés por el mundo como así también con la atención y el interés por los sujetos en relación con ese mundo, lo que permite que surja un nuevo yo.

La forma es lo que hace posible que la escuela, en la medida que tiene éxito, abra el mundo al estudiante. Esto lo relacionamos con los dispositivos pedagógicos que se implementan en el CAI, que en parte tenían en cuenta la vida cotidiana, la cultura popular y los intereses de los niños y formaban parte del mundo que entonces podemos compartir. Es decir compartir algo con él, con el mundo existente y en este sentido añade algo al mundo de lo no cotidiano y los amplía.

Abrir el mundo no sólo significa llegar a conocer el mundo sino que también aluden al modo en el que el mundo cerrado, es decir como la forma determinada en la que el mundo ha de ser comprendido y utilizado o el modo en que realmente se utiliza se abre. Cuando el mundo mismo queda abierto y libre es cuando puede ser compartido y compartible, cuando puede convertirse en algo interesante o potencialmente: interesante los puntos en materia de estudio y de práctica (Masschelein y Simons, 2014 pp.16/17).

El planteo nos sugiere interrogantes como: ¿cuáles son las estrategias relacionadas con la vida cotidiana, la pedagogía de la elección y la cultura popular en los programa de las políticas educativas actuales? ¿Son estas características mencionadas las que necesitamos para reinventar la escuela?

3.6.4.2. La inclusión educativa como ampliación cultural

En este caso y siguiendo el planteo de Fontana (2015) quien considera que “estamos incluidos” cuando alguien “nos ha recibido”, y nos hacen las “presentaciones” nos remitimos al relato de una de las maestras comunitarias sobre el recibimiento de los niños en el CAI:

“Los chicos del barrio tiene un millón de cosas para hacer, hay un polideportivo, hay apoyos escolares, hay jardines y escuelas. Hay miles de actividades para hacer, ahora los chicos que van a la biblioteca son los chicos que por alguna razón quedan afuera de todos esos espacios... la biblioteca sigue siendo el único lugar donde se los recibe en su momento fue también el CAI pero ahora ya no está más”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

En el relato se hace mención al CAI como un espacio pedagógico que hace lugar a la igualdad donde se recibe a los niños que son excluidos de otros lugares, a niños que no encuentran un lugar para ampliar los universos culturales.

Con respecto a la ampliación cultural, nos parece muy oportuno retomar los aportes que hace Meirieu (1998) en su libro *Frankenstein educador*, en el cual narra la historia de un desamor, de un abandono. En el mismo provoca a los educadores y arremete contra toda pedagogía que se precie de fabricar un sujeto. Interpela las generaciones adultas, analiza lo que puede suceder cuando alguien llega al mundo y no tiene quien le inscriba, o cuando quién le ha dado la vida lo abandona arrojándola al mundo en completa soledad. *Frankenstein educador* es un canto contra la des-responsabilización de los adultos con las generaciones venideras.

En relación a la obra de Meirieu, queríamos imaginarnos el CAI desde la descripción de quienes fueron los protagonistas de este experimento socioeducativo, por ende en los cuestionarios realizados a los docentes, estudiantes y familias les pedimos que nos compartieran una canción, un dibujo, una obra de arte, una frase una película, etc. para recuperar el imaginario pedagógico y nos encontramos con los siguiente:

TABLA 23 - El imaginario pedagógico del CAI

Docentes	Estudiantes	Familias
D1. La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. (Paulo Freire).	E1. La murga suena en los corazones de todos los niños y maestros.	F1. CAI de la fuerza.
D2. Las obras de teatro donde se veía la alegría de los niños.	E2. Los tambores suenan más que los tiros.	F2. No contesta.
D3. Respeto y compromiso para con los alumnos.	E3. El CAI es alegría, El CAI suena en los corazones.	F3. Todos merecen ser felices también los pobres.

<p>D4. Color esperanza.</p> <p>D5. Los niños de La Gloria merecen el esfuerzo sostenido de todos los actores de la comunidad.</p> <p>D6. Afectividad, cooperación.</p> <p>D7. Ventana sobre la utopía, ella está en el horizonte, yo me acerco dos pasos, camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine nunca la alcanzaré ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve para caminar. (Galeano).</p>	<p>E4. Los tambores son el grito del corazón de cada persona que llega a la murga.</p> <p>E5. Nos fuimos a las piletas de Lavalle.</p> <p>E6. Que vuelva todo otra vez, para que nos traiga alegría a todos. Si estamos alegres vamos a ser felices. Que vuelvan los viajes a los hoteles.</p> <p>E7. No contesta.</p>	<p>F4. Muchos colores juntos.</p> <p>F5. Salud mental. Contención, armonía, poesía de Pablo Neruda. En la murga los chicos hacen poesía y no saben explotarla. El CAI es poesía.</p> <p>F6. Comparsa teatral. Con la fuerza de los tambores. Los tambores suenan más que los tiros.</p> <p>F7. No contesta.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los cuestionarios realizados a docentes, estudiantes y familias relacionados con el CAI del barrio La Gloria.

De la información recopilada podemos inferir que los estudiantes, la mayoría de ellos asocian el CAI con la ampliación de los universos culturales como: la murga y los viajes que realizaban. Uno de ellos lo asocia con la felicidad al decir “*que vuelva todo otra vez, para que nos traiga alegría a todos. Si estamos alegres vamos a ser felices (...)*”.

Con respecto a las familias, algunos coinciden con los estudiantes y asocian el CAI a la murga, a la alegría y a la felicidad. En uno de los casos contesta “*todos merecen ser felices también los pobres*”, otro de ellos dice: “el CAI es poesía”.

En el caso de los docentes dos de ellas lo relacionan con frases: una relacionada con la educación y la otra con la utopía. El resto de las docentes lo asocian con: música, alegría, respeto y compromiso con los niños, afecto y esperanza.

El análisis nos remite a pensar en la forma escolar desde la pedagogía de la cultura como un conjunto de recursos, de modelos y de obras elaboradas, en este experimento socioeducativo para pensar el mundo. Meirieu (2016), habla del reservorio de recursos en el que se puede abreviar, para resolver los problemas técnicos cotidianos, como para dar forma a las inquietudes y a las esperanzas que nos habitan, a las contradicciones que nos

atormentan. Es lo que nos vincula con nuestro pasado, que nos permite afrontar nuestros presentes y nos da la materia y la fuerza para inventar nuestro futuro.

La cultura, es la materia misma, la única materia de la enseñanza escolar. Hay que comprender la transmisión escolar como un diálogo permanente entre sujeto y la cultura: es el esfuerzo por enlazar a ambos a fin de construir, en cada individuo, ese continuo experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y, a través de estos, les permite reelaborar sus deseos, intereses y experiencias.

Meirieu (2016) considera que hay que comprender la transmisión escolar como diálogo permanente entre el sujeto y la cultura, que es:

(...) el esfuerzo para alcanzar ambos a fin de construir en cada individuo, ese continuo experimental que, al mismo tiempo, prolonga los deseos, intereses y experiencias en saberes elaborados y a través de éstos, le permite elaborar sus deseos intereses y experiencias. (p.72).

Entre el sujeto y la cultura, es necesario dos aspectos, uno de ellos es partir del sujeto tal como es desde su vida cotidiana, en este caso desde las actividades donde está inmerso en el barrio La Gloria, para articular en él saberes que respondan a sus intereses, a sus necesidades, a sus problemas y el otro es proponer saberes nuevos desde lo no cotidiano, también desde los deseos, para que entren en resonancia con su propia historia, con la experiencia. Eso lo relacionamos con la historicidad en términos de Castoriadis (2008).

3.6.4.3. El amparo como andamiaje para la inclusión educativa

En el CAI la confianza, el amparo y el cuidado son términos que los agentes socioeducativos trabajan conjuntamente. Tal como lo plantea Zelmanovich (2015), las generaciones adultas tienen la obligación de amparar a las generaciones jóvenes para que éstas puedan educarse teniendo en cuenta que:

(...) el cachorro humano viene al mundo indefenso, por lo que debe existir quien lo reciba y ampare hasta que pueda valerse por sí mismo. A diferencia de otras especies animales, el desamparo (al qué diferencia del abandono) es la condición natural con la que llegamos al mundo; los humanos precisamos para valernos por nosotros mismos, un andamiaje que lleva tiempo incorporar (p.106).

Cuando el desamparo se mantiene o vuelve a producirse como en ciertos casos de abandono y/o maltrato tal como es mencionado en los relatos de los agentes socioeducativos, los sujetos quedan desprovistos de este andamiaje, con graves perjuicios para el ejercicio de sus derechos. En estos casos es indispensable que haya alguien ahí esperándolos para recibirlos, para dar amparo.

Esto tiene que ver con instalar una red de significaciones ante una realidad inexplicable que proteja, guarde y posibilite el acceso a la sociedad y una cultura que brinde la herramienta necesaria para que los sujetos puedan integrarse a ellas aún en situaciones extremas.

Ante estas significaciones nos surgen interrogantes tales como: ¿qué forma pedagógica implementaba el CAI para que los niños aprendieran a relacionarse con otros, y encontraran en “ese otro” una relación que potenciara la experiencia cultural? ¿Qué redes se tejían en el CAI para amparar a los sujetos ante el abandono, la exclusión, las desigualdades y las injusticias? Pensando en la educación como derecho, en las escuelas de la actualidad ¿cómo se pone en tensión las significaciones de la igualdad, la libertad, la confianza, los vínculos y el amparo?

En la entrevista realizada la MC hace referencia al amparo de los recién llegados como parte de su rol:

“(…) tener que acompañar en una intervención familiar que termina con chicos internados en un hogar, con chicos muy chiquitos. Esta situación es que en algún punto te dejan como llena de un montón de cosas y vacíos de un montón de otras cosas, porque te encontrás con los dolores más profundos. Con el dolor, con la tristeza más grande, con el chico que está absolutamente sin contención. Entonces eso de ser el único referente que lo acerca a eso cotidiano que ahora lo hace sentir mejor, más acompañado era como muy clave (...)”. (Natalia. Grupo de enfoque 9/11/2018).

Natalia hace referencia a la vulneración de derechos como los “*dolores más profundos*”. Es en este destino no elegido por los niños del barrio La Gloria que radica la potencialidad de la educación, de la forma escolar del CAI, para contribuir con un mundo que se vincula con la idea de inaugurar algo nuevo, el poder romper con un destino prefijado para valorar las singularidades de cada uno, la igualdad de base, que implica pensar la educación como derecho generando espacios de cuidados, generando una apuesta de confianza, un espacio y un tiempo escolar que abre las puertas del mundo para recibirlos, para ampararlos.

Por su parte Castoriadis (2008) sostiene que la heteronomía de una sociedad se expresa y se instrumenta también en la relación que ella instaura con su historia y con la historia.

La sociedad puede estar encolada a su pasado, repetirlo interminablemente, como las sociedades arcaicas o la mayoría de las sociedades tradicionales. Pero hay otro modo de heteronomía nacido entre nuestros ojos: la pretendida “tabula rasa” del pasado que en verdad es la pérdida, por parte de la sociedad, de su memoria viva, en el momento mismo en que se hipertrofia su memoria muerta. La memoria viva del pasado y el proyecto de un porvenir valorado desaparecen juntos. La cuestión de la relación entre la creación cultural del presente y las obras del pasado es la misma que la de la relación entre la actividad creadora auto instituyente de una sociedad autónoma y lo ya dado de la historia, que nunca se podría concebir como simple resistencia, inercia o servidumbre. Sólo habrá transformación social radical, nueva sociedad, sociedad autónoma, en y por una nueva conciencia histórica que implica a la vez una restauración del valor de la tradición y otra actitud frente a esta tradición, otra articulación entre ésta y las tareas del presente/porvenir (pp. 33-34).

En este caso, los agentes socioeducativos son claves, en la forma pedagógica del experimento socioeducativo que involucran y contemplan a otros y especialmente a los desamparados. Piensan en acciones, en esta forma de hacer escuela en un espacio y un tiempo pedagógico haciendo que el acto educativo inaugure condiciones nuevas que apuntan a la inclusión educativa.

Analizamos el CAI como un experimento socioeducativo que tienen como premisa la inclusión educativa que aspira a hacer lugar a la igualdad como punto de partida. Es un espacio donde se implementan dispositivos pedagógicos para fortalecer las trayectorias escolares y mejorar la propuesta de enseñanza, donde perdura la intención de alentar y/o despertar el deseo de aprender, donde se abren otros mundos posibles, poniendo fragmentos culturales a disposición como el teatro, la murga y donde se construye un espacio escolar que ampara a los recién llegados, a los niños del barrio La Gloria. Es una manera de entretelar las diversas formas escolares con un enfoque socioeducativo.

3.6.5. Bibliografía de la constelación

Booth T., Ainscow M. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO

Castoriadis C. (2008). *El mundo fragmentad*. La Plata: Terramar Ediciones.

Castoriadis C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Fontana A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes de la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Masschelein, J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Masschelein, J. y Simons M. (2018). *Scholé e igualdad*. En Jorge Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp.177-182). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Meirieu P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Meirieu P. (2013). *La opción de Educar*. Ministerio de Educación de la Nación.

Meirieu P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: PAIDÓS

Tenti Fanfani E. (2008). *Dimensiones de exclusión educativa y políticas de inclusión*. Dialnet. Revista colombiana de educación N°54. (pp. 60-73). Recuperada en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707754>

Terigi, F. (2015). *Las cronologías del aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.10-45). Buenos Aires.

Zelmanovich P. (2015). *Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójal*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.133-168). Buenos Aires.

CAPÍTULO 4: EL EXPERIMENTO SOCIOEDUCATIVO COMO ESCENARIO DE LA JUSTICIA EDUCATIVA.

ALGUNAS CERTEZAS Y PREGUNTAS SURGIDAS DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

La política educativa debe tener un doble principio de Justicia: la voluntad de mantener lo más abierto posible el horizonte de cada alumno y la voluntad de preservar durante el mayor lapso de tiempo posible la reversibilidad de las trayectorias escolares y culturales profesionales, lo que implica llevar la justicia educativa al plano mismo del individuo, más allá de la escala cultural o universal (Martuccelli, 2009, p. 77).

4.1. Introducción

En este capítulo analizamos las significaciones abordadas en los capítulos anteriores desde el imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos y la relación con el modelo de justicia educativa (JE) que proponen Veleda y Rivas (2011). Una forma de paradigma que aspira a fortalecer la educación pública como un espacio de todos, donde sea posible

el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes.

Uno de los objetivos de la investigación es explorar los imaginarios pedagógicos del experimento socioeducativo que contribuyen a la construcción de la JE, que en términos de Castoriadis (2013) son las significaciones imaginarias sociales: el *legein*³³ y el *teukhein*³⁴, ya sean instituidos o instituyentes, que permiten resignificar y analizar las formas pedagógicas que pueden ser consideradas al reinventar la escuela en términos de Masschelein y Simons (2014).

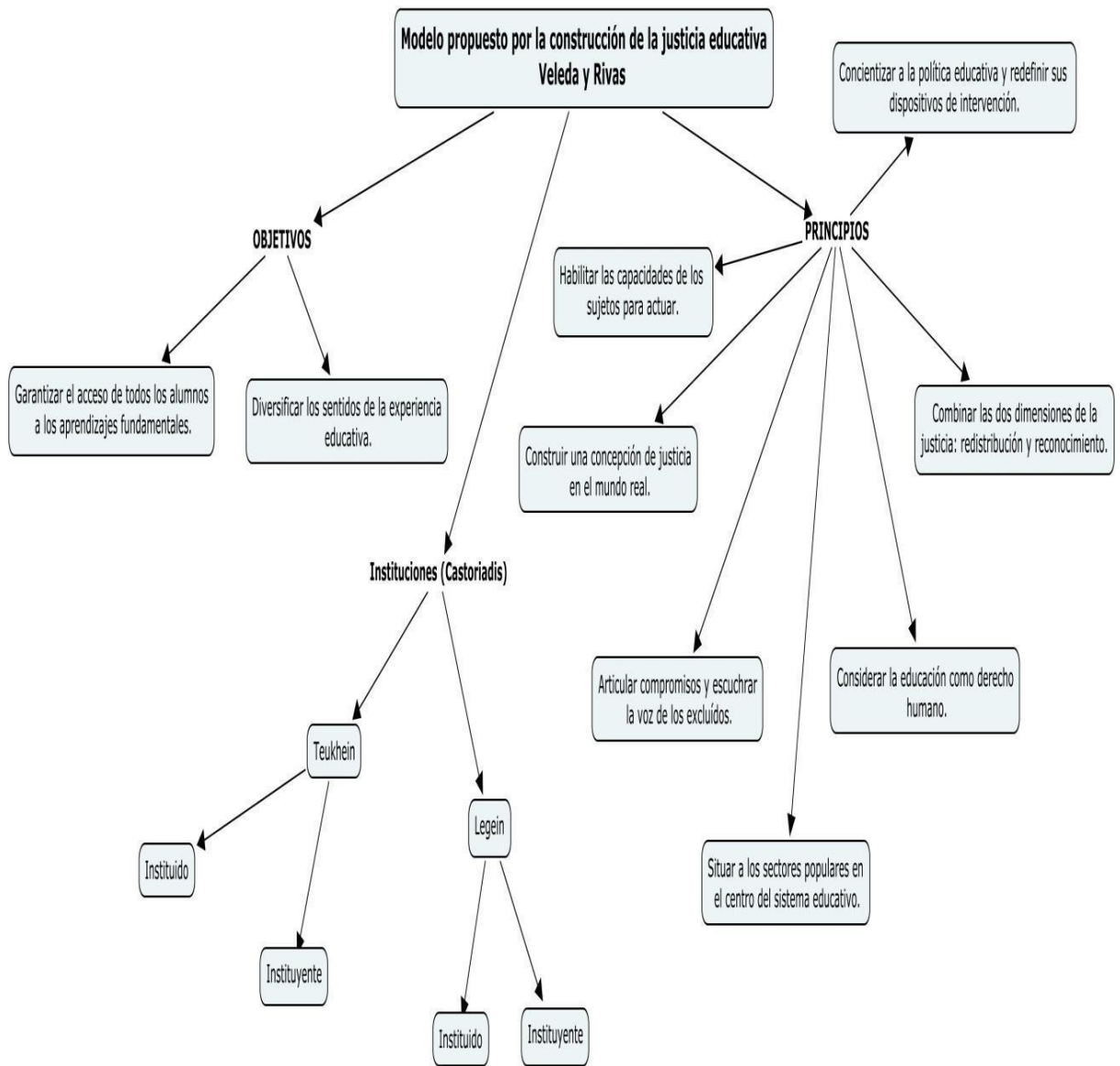
A partir de estas dos instituciones que define (Castoriadis, 2013) para la teoría del imaginario social nos surgen como interrogantes: ¿cuáles son los *legein* y los *teukhein* instituidos e instituyentes del Centro de Actividades Infantiles que contribuyen a la construcción de la JE? ¿Qué se debería replantear en las políticas públicas a la hora de planificar e implementar ciertos experimentos socioeducativos, para institucionalizarlos en las escuelas? ¿Estos experimentos, necesitan institucionalizarse para contribuir a la construcción de la JE?

Repensando las políticas educativas, Veleda y Rivas (2011) proponen un modelo para alimentar la reflexión sobre los criterios a privilegiar en la construcción de un sistema educativo más justo, planteando objetivos y principios que analizamos desde el *legein* y el *teukhein*, teniendo en cuenta las voces de los agentes socioeducativos.

³³Castoriadis (2008), describe etimológicamente al *legein* como: decir, razonar, determinar (correspondiente al latino *legere*: leer o declarar). Es la dimensión conjuntista-identitaria del decir/representar social. Mediante el decir se determina, pero el lenguaje es algo hecho e instituido, código, no idéntico a la naturaleza de lo real. De acuerdo con Castoriadis debe entenderse sobre todo como “designar”. *Legein* es lo que permite organizar, realizar operaciones de distinción, elección, conteo, etc. y posibilita el hacer referencia a objetos distintos y definidos, produciendo la relación de signos (significativa) que permite y hace al lenguaje como código. Es la dimensión identitaria del representar/decir social (p.205).

³⁴ Castoriadis (2008) define etimológicamente al *teukhein* como: juntar, ajustar, fabricar, construir, y de él se deriva la *techné* (técnica). Es la dimensión conjuntista-identitaria o instrumental del hacer social. De acuerdo con Castoriadis debe entenderse sobre todo como “fabricar” la actividad de fabricación da lugar a las técnicas como formas del saber y formas del hacer. *Teukhein* se ocupa de la finalidad y la instrumentalidad, refiriendo lo que es a lo que no es y podría ser. Es la dimensión identitaria del hacer social (p.205).

Figura N° 13: constelación del modelo de Justicia educativa



Fuente: elaboración propia a partir del análisis teórico a realizar en el capítulo.

4.2. La justicia

En una de las obras primarias de la filosofía política Rawls (1971) define la justicia como:

Todos los valores sociales, libertad y oportunidad, ingreso y riqueza, así como las bases del respeto así mismo. Habrán de ser distribuidos igualitariamente, a menos que una distribución desigual de algunos o de todos estos valores, redunde en una ventaja para todos. La injusticia consistirá entonces, simplemente en desigualdades que no benefician a todos. (p.18).

El filósofo, logra construir una concepción abstracta de la justicia, teniendo en cuenta que critica el utilitarismo y propone dos principios: libertad e igualdad.

Por otro lado, el premio Nobel en economía, Sen (2011) plantea la cuestión del mejoramiento superación de la justicia, en lugar de ofrecer respuestas a las preguntas sobre la naturaleza de la justicia perfecta.

Propone una teoría de la justicia como base para el razonamiento práctico; para ello debe incluir maneras de juzgar cómo se reduce la injusticia y se avanza hacia la justicia, en lugar de orientarse tan sólo a la caracterización de sociedades perfectamente justas. Considera que es un ejercicio dominante en muchas teorías, en la filosofía política actual y explica que:

Los requisitos de una teoría de la justicia incluyen poner la razón en juego en el diagnóstico de la justicia y la injusticia. Durante más de cien años, estudiosos de la justicia, en diferentes partes del mundo, han intentado ofrecer el fundamento intelectual para pasar de un sentimiento general de injusticia a diagnósticos particulares razonados de la injusticia, y de éstos a los análisis de las formas de promover la justicia (Sen, 2011, p. 37).

Rechaza la propuesta rawlsiana de elaborar un esbozo de sociedad ideal (el acuerdo trascendental único) y utiliza, el esquema de la teoría de justicia para exponer sus ideas (con algunas variaciones). Movido por esta inquietud, el economista desarrolla en la teoría de la justicia: la distribución, la democracia o libertad de participación y los derechos humanos.

Al defender que tenemos obligaciones hacia los más necesitados, supone sostener el entendimiento de lo justo y lo injusto en la sociedad y afirma que “no hay nada extraordinario o irracional en hacer elecciones y tomar decisiones que excedan los estrechos límites de la búsqueda exclusiva del interés propio” (Sen, 2011, p.225). Considera que nuestros deberes hacia los demás van más allá de la obligación de no dañar o de los compromisos contraídos mediante un contrato. Una persona puede tener razones para sentirse obligada hacia otros por el mero hecho de tener el poder suficiente para remediar una injusticia. Se basa en el argumento, según el cual, si alguien tiene el poder de hacer la diferencia para reducir la

injusticia en el mundo, entonces hay un fuerte y razonado argumento para hacer justamente eso.

4.2.1 La justicia educativa

Teniendo en cuenta el contexto histórico de las políticas educativas, se pueden analizar herramientas conceptuales y criterios de que propicien la construcción de un modelo de JE posible para la Argentina. Una idea de justicia que alude, en principio, a garantizar el derecho integral a la educación a partir de posicionar a los sectores populares en el centro del sistema educativo como así también de revisar: condiciones del aprendizaje, organización institucional, pedagogías y el currículum desde la perspectiva de todos los sectores sociales y en particular desde la perspectiva de aquellos para quienes la escuela no fue originariamente concebida (Veleda y Rivas, 2011).

El paradigma que se propone en la construcción de la JE aspira a fortalecer la educación pública y a romper con el formato uniforme de la escuela moderna y a multiplicar los espacios de expresión, de interés y de éxito de los alumnos para poder acompañarlos en esta construcción de proyectos de vida, más allá de la escuela.

El programa nacional Centro de Actividades Infantiles (CAI), se da en el marco de los principios fundacionales del mandato de JE que fue asumiendo la centralidad de las políticas educativas³⁵ y las políticas universales haciendo que tome un particular protagonismo. Así, la *Asignación Universal por Hijo*, el programa *Conectar Igualdad*, el *Plan de Mejora Institucional*, la línea de distribución de libros, entre otros, se han constituido en políticas universales de impacto directo sobre la mejora de las condiciones educativas. Desafíos tales como el significativo aumento del presupuesto³⁶, destinado a educación, obligatoriedad de la escuela secundaria, ampliación de la cobertura de la educación inicial, extensión de la jornada escolar, mejora en la calidad de la educación, etc., comienzan a

³⁵ Leyes nacionales tales como la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075/06. En materia de infancia, las políticas de protección de derechos de la infancia y de fortalecimiento familiar y comunitario han cobrado fuerza con la aprobación de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/06. A esta normativa también le sumamos una gran diversidad de Resoluciones del Consejo Federal de Educación, que han sentado las bases para que la justicia educativa se sitúe en el centro de la agenda pública de educación como las Resoluciones N° 188/12; N° 174/12; N° 311/16, entre otras.

³⁶ Especialmente en la etapa de la implementación del Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles (2010/2015).

encontrar un cauce y se constituyen en los pilares de un sistema educativo que reconoce el fracaso escolar como el fracaso de la escuela.

La planificación de las políticas educativas puede ser más potente e integral si se apoyan en una renovada concepción de la JE, capaz de revisar y esclarecer los criterios en los que se fundan las decisiones relacionadas con la educación (Veleda y Rivas, 2011).

4.2.2. Objetivos de la justicia educativa y la relación con el CAI

El modelo de construcción de JE, Veleda y Rivas (2011) propone dos objetivos:

- ✓ Garantizar el acceso de todos los alumnos a los aprendizajes fundamentales.
- ✓ Diversificar los sentidos de la experiencia educativa.

A partir de ello nos preguntamos ¿cómo se relacionan estos objetivos con el experimento socioeducativo? El CAI, plantea una forma pedagógica que es vinculante con la escolarización, sin ser específicamente parte del currículum oficial escolar obligatorio y con una forma diferente a la transitada cotidianamente por los niños en el aula. Se diseñaban dispositivos pedagógicos para fortalecer las trayectorias escolares y ampliar los universos culturales, donde tenían participación los agentes socioeducativos:

- a) **Maestras comunitarias**, realizaban actividades para fortalecer los saberes instituidos en la escuela a través de un *legein* y un *teukhein* instituyente tratando de construir el oficio de ser estudiante (que los niños lograran realizar las tareas en la escuela y en el hogar con la ayuda de la familia), de esta manera se garantizaba que los niños generaran el hábito de ir a la escuela y estudiar. Coincidimos con Veleda y Rivas (2011) en promover el deseo de ir a la escuela y la importancia de motivar y brindar herramientas a los niños para que quieran ir a la escuela, porque así estarán incluidos y cerca de los aprendizajes. La forma pedagógica de las MC se caracterizaban por los vínculos, la confianza, la constitución del espacio social, entre otras características.
- b) **Talleristas**, estaban a cargo de la propuesta de talleres en el proyecto socioeducativo institucional³⁷. Desde el CAI se generaban diversos dispositivos pedagógicos con el objetivo de ampliar los universos culturales de los niños y para que se apropiaran de una manera autónoma y emancipadora de los aprendizajes establecidos por el

³⁷ La propuesta de talleres se puede visualizar en el Anexo II (Proyectos socioeducativo institucional del CAI del barrio La Gloria y en la Figura N° 9.

currículum oficial. Además estos dispositivos reconocían los saberes del barrio, aquellos que la escuela excluye y refuerza lo instituyente con el contexto sociocultural como la murga y la comparsa, pero se encuentra siempre en tensión con lo instituido.

Para sintetizar, proponemos el siguiente resumen:

Tabla N° 24: Estructura del CAI

Modalidad de trabajo	Destinatarios	Forma pedagógica	Espacio pedagógico	Tiempo pedagógico
Trayectorias escolares	Alumnos: niños con dificultades derivadas por las docentes de la escuela N° 1-622 "Padre Pedro Arce"	Maestras comunitarias: apoyo escolar. Acompañamiento personalizado en la escuela. Encuentros pedagógicos en el hogar.	Biblioteca/escuela Escuela. Hogar.	12 hs. semanales. Siempre con el acompañamiento del coordinador institucional.
Trayectorias educativas	Alumnos y familias.	Talleristas y maestras comunitarias. Talleres socioculturales: murga, deporte, radio y TV, ajedrez, comparsa, literatura, entre otros.	Biblioteca/escuela	Los sábados. 6 hs. talleristas. 6 hs. maestras comunitarias. 6 hs. coordinador institucional.

Fuentes: elaboración propia a partir de los Cuadernos del Ministerio de Educación de la Nación (2010a) y la Resolución CAI N° 133/13/DGE.

Esta forma pedagógica está relacionada con: lo lúdico, la vida cotidiana, el arte y la música, tal como se menciona en el relato de la maestra comunitaria (MC) en la constelación dos del Capítulo tres:

"(...) en el CAI abordábamos los mismos contenidos acordados con las docentes del aula, pero desde lo lúdico, siempre lo hacíamos de una manera diferente para que logaran comprender, aprender. Siempre la idea era que los niños entendieran lo que se les había dado en el aula". (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Al hacer una lectura de significaciones y prácticas (*legein* y *el teukhein*), en tiempos y espacios en los cuales se ponen en tensión la forma pedagógica de la escuela y la del experimento socioeducativo analizando si contribuyen o no a la construcción de la JE y nos preguntamos ¿es un *teukhein* instituido la forma de la escuela? ¿Es un *teukhein* instituyente

la forma del CAI? ¿Es este *teukhein* el que a su vez se asocia con el *legein* instituyente con una inherencia recíproca? ¿Podríamos imaginar una escuela que instituya la forma socioeducativa del CAI? De ser así ¿se podría garantizar el acceso de todos los alumnos a los aprendizajes fundamentales?

Paula dice: “siempre lo hacíamos de una manera diferente”, porque contemplaban diversas formas pedagógicas desde el rol de la MC donde el dilema es el qué hacer y el cómo hacer para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares, tal como lo mencionamos en el apartado de la constelación dos. La forma escolar estaba pensada para los encuentros pedagógicos en los hogares, el apoyo educativo y el acompañamiento personalizado, donde los agentes socioeducativos, apuntaban a construir la relación pedagógica a través de la reformulación de los vínculos y la confianza para garantizar el acceso de los alumnos a los saberes fundamentales.

Consideramos que hacían lugar a los saberes que no siempre estaban presentes en el currículum oficial, a través de otros dispositivos pedagógicos como la murga, la comparsa, el teatro, la radio, entre otros; proporcionando un punto de partida que irrumpía en la escuela, con un *legein* y un *teukhein* instituido (la educación tradicional, la lógica heredada en términos de Castoriadis, 2013), situando a la enseñanza desde otro paradigma e instalando otros modos de transmisión y apropiación cultural, habilitando las capacidades de los sujetos para hacer lugar a la igualdad desde la experiencia educativa.

Las MC estaban en la construcción constante de su rol, en función de las características y las necesidades de la comunidad educativa. En la información recopilada en las Tablas N° 5 y 9, las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” consideran que las maestras comunitarias, elaboraban actividades en función de la diversidad de los niños, garantizando el acceso a los aprendizajes fundamentales y lograban un mejor rendimiento educativo. A partir de ello nos preguntarnos ¿cuál es el *teukhein* instituido e instituyente de la escuela? ¿La escuela, a través de su forma y tiempo pedagógico (*teukhein* instituido) garantiza el acceso a todos los alumnos a los aprendizajes fundamentales o es necesario reinventar una escuela más justa? Pensando en una escuela más justa ¿es posible institucionalizar el *legein* y el *teukhein* haciendo lugar a la experiencia educativa para contribuir a la construcción de la JE? ¿Podríamos analizar y pensar que lo instituyente es lo que habilita a estas prácticas y a estos lenguajes a hacer una forma escolar diferente con la intervención de los agentes socioeducativos?

Si nos remitimos a la información de las entrevistas analizadas en la constelación dos, podríamos decir que el rol de las MC era una tarea prioritaria para el equipo institucional del CAI:

“(...) el rol de la maestra comunitaria era un rol a construir y teníamos que ver qué objetivos tenía que tener cada maestra comunitaria, según sus capacidades y teniendo en cuenta la población que le tocaba a cada una (...)”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

“El rol era muy amplio. No es sólo pedagógico sino también social porque trabajábamos el apoyo escolar, los encuentros pedagógicos que era la tarea en el hogar y aparte éramos parte de una mesa socioeducativa (...)”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

“Era una charla, era sentarse era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro (...) para lograr entablar un diálogo y así construir en conjunto el oficio de ser estudiante”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

Teniendo en cuenta los relatos y el análisis general realizado en la tesis, podríamos afirmar, que el rol de las MC y la forma pedagógica del CAI, consistían en diseñar actividades lúdicas, relacionadas con la cotidianeidad (en algunos casos), con el contexto sociocultural, innovadoras para que los niños comprendieran y aprendieran lo que no habían logrado en la escuela. Este era el desafío propuesto.

La forma pedagógica, también estaba contemplada en las propuestas elaboradas desde el equipo nacional y jurisdiccional que se proporcionaban a los equipos institucionales de cada CAI, para repensar los dispositivos teniendo en cuenta el contexto sociocultural y los intereses de los niños. Podríamos pensar en un *legein* y un *teukhein* instituyente, en términos de Castoriadis (2013) que se tensionaban con lo instituido, con lo tradicional de lo escolar.

El experimento socioeducativo tenía una forma pedagógica instituyente, con el objeto de garantizar los aprendizajes fundamentales, considerando la educación como un derecho humano, más allá de las características personales de cada uno de los niños que participaban del CAI. Se generaban espacios sociales y pedagógicos para recibir a los niños, donde se articulaban compromisos y se escuchaban las voces de los excluidos. También se acompañaba a los niños en la escuela y los agentes socioeducativos transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad participando de actividades socio comunitarias como la Mesa Socioeducativa.

Si bien los dispositivos pedagógicos (talleres de los sábados) se encontraban enmarcados en el proyecto socioeducativo Institucional anual, los mismos eran flexibles en función de las problemáticas que se percibían, las que se analizaban y reflexionaban en las reuniones del equipo institucional³⁸.

Para garantizar el acceso al curriculum Veleda y Rivas (2011) sostienen que es indispensable poner en juego los códigos culturales de los alumnos en la enseñanza. De esta manera los contenidos deben ser objetos de diversas estrategias pedagógicas, según el grupo de niños, lo que exige buscar distintas vías pedagógicas para lograr alcanzar los saberes comunes tal como lo hemos analizado en el CAI del barrio La Gloria. En la actualidad ¿cómo podríamos analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes para alcanzar los saberes comunes poniendo como una cuestión central los códigos culturales de los alumnos?

Para transformar la educación Freire (2014) reflexiona sobre la necesidad de entender el contexto social de la enseñanza y preguntarnos cómo es que este contexto distingue la educación liberadora de los métodos tradicionales, que en términos de Castoriadis (2013) sería un *teukhein* instituyente.

4.2.3. La experiencia educativa

El objetivo de diversificar los sentidos de la experiencia educativa, propone un movimiento desde el plano redistributivo al plano del reconocimiento en la teoría de la JE, identificando las diferencias individuales y colectivas de los niños y valorizando las identidades culturales de los contextos y de los proyectos de vida. Lo que supone multiplicar los espacios de expresión e intereses de los alumnos y acompañarlos en los proyectos más allá de la escuela, construyendo la concepción de justicia en el mundo real, la vida cotidiana de los niños.

En nuestra investigación, como ya lo hemos trabajado en la constelación cinco del capítulo tres, analizamos la experiencia educativa en términos de Skliar y Larrosa (2009) como un acontecimiento que nos forma o nos transforma e irrumpe en la escuela tradicional. Cuando la experiencia acontece nos hace detener en la forma del hacer, pensar y del sentir;

³⁸ El equipo institucional del CAI está conformado por el coordinador, las maestras comunitarias, talleristas y auxiliar. En las reuniones de los días sábados también podían participar los directivos del establecimiento y algún representante del equipo jurisdiccional.

es la irrupción de la alteridad. Es cuando algo se abre y hace lugar a otros mundos posibles; se puede cambiar la mirada de uno; se pueden encontrar otras respuestas; por ello retomamos los diversos sentidos que se dan a la experiencia educativa en el CAI.

En el experimento socioeducativo, como ya lo hemos mencionado en cada uno de los capítulos precedentes, se implementaban diversos dispositivos pedagógicos³⁹ que contemplaban el contexto social y cultural de los niños para la implementación de diversas propuestas como: murga (arte popular del barrio La Gloria, sobre todo si se tiene en cuenta la participación de los niños en la murga “Los Enviados del Momo”); comparsa (que se caracteriza por la participación tradicional de la comunidad en las fiestas de carnaval que se realizan en el barrio anualmente); radio y cine (en el taller se trabaja articulado con otros programas como por ejemplo Jornada Extendida y con un proyecto de la UNCuyo). En este último los niños podían reflexionar y representar las vivencias cotidianas, como lo hicieron con la filmación de varias películas según relata el coordinador:

“(...) hicimos un par de películas desde el CAI y todas las organizaciones que de hecho dos de ellas reflexionan sobre el tema de la violencia muy de lleno y son réplicas de la realidad desde los ojos de los niños, con palabras de los niños, con textos de los niños, filmada por ellos. Lo que hicimos los adultos es la edición”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Figura N° 14: portada del DVD *Al final del viaje*

³⁹ Dispositivo en términos de (Larrosa, P de profesor, 2018 (a), p.181).



Tapa del DVD de una de las películas realizadas en el taller de Radio y TV del CAI del barrio La Gloria, en articulación con otros programas, durante el año 2015.

A partir del taller de “Radio y cine”, realizaron un corto donde ellos son los protagonistas de su propia historia, de la vida cotidiana y de la cultura del barrio La Gloria. Podríamos decir que es una manera de diversificar los sentidos de la experiencia educativa.

El CAI implementaba dispositivos para poner en tensión el *legein* y el *teukhein* instituidos e instituyentes, donde los niños a partir de diversas formas hacían lugar a la experiencia educativa a partir de su historia personal. No sólo se incluía, sino que se facilitaba el aprendizaje y el trabajo compartido, abriendo las puertas a un mundo común, consistente ya que las cosas que vemos y/o hacemos con los demás adquieren presencia por la práctica de ponerlas en común (Larrosa, 2019).

Freire (2014b), considera que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico debe estar en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares. Se debe partir de la interpretación de la vida cotidiana y realizar una reflexión sobre la misma para descubrir los momentos de resistencia y sus expresiones, así como sus bases para construir una ideología. Tal como sucede con la filmación de las

películas donde se contempla la realidad del barrio, la vida cotidiana y luego se reflexiona en función de las exigencias pedagógicas en términos de Meirieu (2013).

La escuela es obligatoria, pero el aprendizaje no se decreta y la motivación no es una condición previa para el aprendizaje, sino que es un trabajo para los docentes, es algo que se construye, se revitaliza y se consigue en el proceso de enseñanza cada vez que se logra movilizar al niño en situaciones y experiencias en las que puede interiorizarse y encontrar el sentido de lo que enseñamos. El subordinar los aprendizajes a las motivaciones preexistentes implica fortalecer las desigualdades y dejar de lado la posibilidad de descubrir saberes movilizados que podrían ser emancipadores para los niños. Por ello contribuir a “hacer emerger el deseo de aprender” teniendo en cuenta que el deseo no nace sólo frente a intereses inmediatos o a problemas que hay que resolver, sino que los mismos pueden emerger de la relación que realice el docente entre los saberes a enseñar con la cultura, la historia de los niños, del barrio y con la manera que éstos fueron elaborados. La motivación se articula con las estrategias, con la creatividad, con la innovación de los docentes (Meirieu, 2016).

Así se juega la relación esencial entre pedagogía y política, nada puede desencadenar mecánicamente el deseo de aprender en alguien, incluso en una estructura donde todo está programado y organizado. Es necesario crear las condiciones que permitan la emergencia de este deseo, sobre el cual no se tiene el poder, pero sí la responsabilidad de generarlo, lo que nos lleva a un *legein* y un *teukhein* instituyente que podríamos recuperar del experimento socioeducativo en estudio.

La tensión entre la motivación extrínseca, que consiste en ir a buscar los intereses ya existentes, y la motivación intrínseca, que reenvía a la dramaturgia interior del saber, es constitutiva de la praxis pedagógica. Ella no puede ser abolida, pero puede ser superada por el esfuerzo permanente para crear un vínculo con los niños (Meirieu, 2016).

Coincidimos con Veleda y Rivas (2011) en que las transformaciones sociales y culturales de los últimos tiempos han impactado con la continuidad pedagógica, más que las iniciativas de las políticas educativas y se ha generado una brecha entre lo que se supone deben hacer las escuelas como enseñar un currículum enciclopédico a un único ritmo y la dispar vida de los estudiantes, lo que hace que se transforme en una violencia simbólica que afecta a la posibilidad de la justicia educativa. Por ello rescatamos el trabajo de las MC no sólo en

los encuentros pedagógicos sino en todo el acompañamiento que realizan a los niños y a las familias para fortalecer las trayectorias escolares y acercar la escuela a la comunidad.

4.2.4. Los principios del modelo de justicia educativa

Veleda y Rivas (2011), proponen principios generales en el modelo de la JE para repensar la política educativa, los cuales analizamos en función del imaginario social y pedagógico de los agentes socioeducativos:

a). La forma pedagógica que habilita las capacidades

Si tenemos en cuenta lo analizado en cada uno de los capítulos de esta tesis podríamos decir que el experimento socioeducativo contempla una forma pedagógica que habilita las capacidades de los estudiantes a partir de los dispositivos diseñados en espacios y tiempos pedagógicos como lo analizamos con el relato de la MC:

“Una de las estrategias fue la huerta orgánica (...). En realidad quería que se apropiaran del espacio (...). Por otra parte que les ayudara a los chicos a problematizar los vínculos que habían entre ellos y que siguen existiendo (...)”. (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

El enfoque de capacidades, pone el acento en lo que son capaces de hacer los estudiantes, teniendo en cuenta la libertad efectiva de cumplir con los fines que se proponen, se enlaza con la perspectiva del reconocimiento, ya que no predefine estilos de vida, sino que potencia a los sujetos para expresarse social y políticamente de diversas maneras (Veleda y Rivas, 2011).

El CAI potenciaba en los niños el arte popular del barrio, la murga y no como una mera actividad, sino como una ampliación de los universos culturales para enseñar y aprender a partir del arte.

Las MC, con los encuentros pedagógicos generaban el oficio de ser estudiantes, pero también incorporaban en la familia el hábito de hacer las tareas, implementando diversas formas para hacer este hábito parte de la vida cotidiana.

El experimento socioeducativo, ponía en juego los códigos culturales no sólo para alcanzar los saberes fundamentales, sino también, para ampliar los universos culturales y reflexionar sobre la vida cotidiana del barrio La Gloria, lo que ponía en tensión dos formas

pedagógicas (tradicional y socioeducativo), como lo analizamos en la constelación dos del capítulo tres con el relato del coordinador:

“(...) estos dos formatos en el aula chocaron y generó algo que nos costó mucho volver a amalgamar”.
(Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

En este sentido nos preguntamos ¿la escuela hace lugar a los códigos culturales para lograr el objetivo de la JE relacionado con los saberes fundamentales? ¿Qué pasaría si la forma escolar que propone el experimento socioeducativo lograra instituirse en las escuelas? ¿Podríamos considerar que la originalidad de esta propuesta se basa en el *legein* y el *teukhein* instituyente? ¿Cuánto se ha avanzado en incluir estos formatos a los que hace referencia el coordinador, en los profesorados de la formación inicial o en los ciclos de profesorados?

En el modelo de JE propuesto por Veleza y Rivas (2011) proponen que la escuela debe considerar a todos los alumnos como educables e iguales, para ello es necesario atender a la diversidad teniendo en cuenta la identidad personal y social. El sistema educativo debe reconocer las capacidades individuales de los estudiantes y así construir formas pedagógicas singulares para que los niños construyan diversos proyectos de vida a partir de sus intereses con el acompañamiento pedagógico, como lo hemos analizado en capítulos anteriores, desde el imaginario social y pedagógico de las MC:

“El ser parte de una murga permite también problematizar, porque un murguero no puede estar peleado con su vecino, por ejemplo. Un murguero viene al barrio a generar arte (...)”. (Natalia. Entrevista personal 9/11/2018).

“Nosotros teníamos encuentros con ellos en el cual realizábamos la oferta de talleres y en algunos casos ellos manifestaban que les gustaría tener un taller de literatura por ejemplo, bueno entonces como maestra comunitaria armaba un taller con las colecciones de aula⁴⁰ para los días sábados”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

“(...) fácilmente teníamos una lista de cien chicos con problemas que parecían ser complejos, que no se trataban sólo de inasistencias o de problemas pedagógicos, sino que claramente denotaban un conflicto más estructural”. (Natalia. Entrevista individual, 10/02/2017).

“Nosotras trabajábamos desde lo afectivo, escuchábamos sus inquietudes, los conteníamos afectivamente y después hacíamos las tareas. Era muy habitual escuchar a los niños decir la señorita no me escucha o me explica y no entiendo”. (Paula. Entrevista individual 20/02/2018).

⁴⁰ Las colecciones de aula son los libros de literatura para el nivel primario distribuidos por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2013.

“Me tocaron situaciones diferentes, por un lado me tocó dar clases en el domicilio de un nene que se había quemado las dos piernitas y no podía ir a la escuela y a un chico que fue trasladado a un hogar. También fui a darle clases al hogar (...). (Natalia. Entrevista personal 10/10/2017).

De cada relato podemos rescatar las particularidades del rol de las MC para constituir la forma pedagógica del CAI en un tiempo y en un espacio donde predominaba la escucha, el diálogo, los vínculos, donde se tenían en cuenta los intereses de los niños como la literatura y la cultura popular del barrio para problematizar y reflexionar la vida cotidiana. A partir del imaginario pedagógico de las MC podríamos decir que el experimento socioeducativo hace lugar a la igualdad como punto de partida donde se potencian las capacidades de los niños para fortalecer las trayectorias escolares y nos preguntamos ¿cómo es posible diseñar una forma escolar para educar en un mundo desigual y hacer que los niños quieran ir a la escuela? ¿Cuál es la forma escolar posible para que los niños aprendan y encuentren el sentido a los aprendizajes?

b). El experimento socioeducativo como espacio pedagógico que habilita la igualdad

En la investigación, hemos analizado a partir del imaginario pedagógico de los agentes socioeducativos, la potencia instituyente del CAI que no se agota en las actividades, en las prácticas, en los dispositivos. Es esa vitalidad la que le permite diferenciarse de la rutina escolar del aula, para proponer otros tiempos, espacios y formas escolares a través de diversos recorridos posibles como lo analizamos en la constelación tres del capítulo tres.

Esta potencia instituyente, se implementa a partir de los dispositivos pedagógicos que tienen como objetivos crear instancias para verificar la igualdad y garantizar la defensa de la educación como un derecho humano.

Tal como ya lo hemos caracterizado, el CAI tiene una oferta de talleres y de actividades que incluyen: murga, ajedrez, teatro, pero sobre todo se aborda la enseñanza desde los juegos, la creatividad y los intereses de los niños proponiendo una forma pedagógica muy diferente a la que algunos de ellos, estaban habituados a experimentar en el espacio escolar y barrial.

Las formas de la educación no formal, han comenzado a adquirir movimiento propio en espacios y tiempos pedagógicos, se presentan como antecedentes concretos para el paradigma de la JE, donde generalmente nos encontramos con una brecha entre la cultura escolar dominante y el mundo de los niños de las comunidades más vulneradas. En este

caso coincidimos con Veleda y Rivas (2011) en que las aulas estructuradas y tradicionales terminan generando rechazo, extrañamiento y hasta mala conducta de los niños porque no se sienten motivados.

El CAI propone un *legein* y un *teukhein* instituyente con una forma pedagógica que va desde la comunicación, el amparo, los vínculos pedagógicos hasta la ampliación de los universos culturales. Con una pedagogía que parte de los intereses de los niños, que contempla la cultura popular y la vida cotidiana para luego recibirlos y abrir el mundo común, donde priman el derecho a la educación y los aprendizajes fundamentales.

También hemos planteado el experimento como una política de inclusión educativa donde se propone una forma escolar que contempla la heterogeneidad, donde se eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación de los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y que son derivados por las docentes de la escuela, teniendo en cuenta el contexto sociocultural; facilitando los aprendizajes y generando saberes emancipadores. Es un experimento con formas, espacios y tiempos pedagógicos diseñados para los recién llegados, donde se aprende de manera compartida.

La forma pedagógica, es un dilema entre la escuela y el experimento socioeducativo. La escuela representa el método simultáneo con la idea de uno o dos docentes frente al grupo del aula durante todo el año con un currículum establecido y una disciplina escolar particular, donde el aula es una cápsula atencional (Larrosa 2019 b). El CAI tiene un tiempo particular para abordar las problemáticas socioeducativas; para enseñar el oficio de ser estudiante, para acompañar; para crear, para ampliar los universos culturales, para compartir. Un tiempo en el que todo se detiene para analizar diversas situaciones en conjunto (equipo institucional CAI), como lo plantea el coordinador:

“Nosotros no le decimos qué tiene que pensar, los chicos reflexionaban entre si y podían pensarse en un mundo diferente. Nosotros a través del CAI desnaturalizamos la violencia (...) nos sentábamos en ronda y analizábamos la situación. Y nos preguntábamos ¿por qué sucede tal cosa?”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

Tanto en el relato de las MC como en este caso se hace referencia a la reflexión; al análisis; a los conocimientos emancipadores que tiene que ver con una forma escolar pensada para los niños en contextos vulnerados, donde se fortalecen las trayectorias escolares y educativas a partir de la ampliación del tiempo escolar, no sólo con las clases de apoyo o los encuentros pedagógicos sino también con los talleres de los sábados, donde

se habilitan las capacidades de los sujetos para actuar, donde pueden elegir lo que quieren hacer con total libertad, siempre pensando en los saberes fundamentales.

Cuando un alumno es comprendido en su historia personal y la escuela logra adecuarse a su contexto, no sólo se logra la inclusión, sino que se facilita su aprendizaje, se le abren las puertas del conocimiento y las capacidades de acción a través de distintos caminos (Veleda & Rivas, 2011, p. 175).

Teniendo en cuenta el dilema entre la forma escolar del CAI y la escuela, nos preguntamos ¿cómo generar nuevos sentidos a la experiencia escolar? ¿Cómo transformar el rol del docente frente a la posibilidad de reinventar la escuela? ¿Cómo se podría incentivar la comunicación entre la escuela y la comunidad, entre el adentro y el afuera, respecto a la experiencia socioeducativa? ¿Cuál es la forma de la escuela que permite combinar los conocimientos de los niños de las experiencias socioeducativas con los saberes del aula?

La política educativa tiene que optimizar y potenciar lo que existe fuera de la escuela para seguir construyendo los aprendizajes y fortalecer las trayectorias escolares. Este es un asunto crucial de la JE y coincidimos con Veleda y Rivas (2011) en que se deberían generar mejores condiciones para el ejercicio del trabajo de los educadores populares y de distintas corrientes pedagógicas innovadoras y comprometidas con lo público para una educación inclusiva y de calidad para todos.

c). El CAI como centro del sistema educativo

Ubicar a los sectores populares en el centro del sistema educativo, aspira a fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible una educación pensando en la heterogeneidad, la reconstrucción de lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes que unan y amparen a individuos diferentes (Veleda y Rivas, 2011)

Desde los imaginarios sociales y pedagógicos analizados en cada uno de los capítulos de esta tesis, podríamos interpretar que el CAI diversificaba los sentidos de la experiencia educativa, a través de los encuentros pedagógicos, el acompañamiento en el aula y en los talleres. Esto generaba un diálogo entre el adentro y el afuera de la escuela, con las docentes; las familias; los artistas barriales que hacen acercar a los sectores populares al centro del sistema educativo. Tal como lo analizamos en la constelación seis del capítulo tres, a partir del relato del coordinador institucional.

“Los días sábados por ejemplo los alumnos no tienen muchas propuestas más que en el polideportivo, el realizar deportes. Pero no hay una mirada de ampliación de los universos, no hay una pedagogía integral. El desarrollo pleno del ser humano, eso hacía el CAI”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

El CAI tenía una forma pedagógica pensada para ampliar los universos culturales de los niños, desde diversos dispositivos pedagógicos, que se relacionaban entre sí y con la cultura popular del barrio.

También podemos recuperar lo planteado en la constelación cinco del capítulo tres, cuando analizamos desde el imaginario pedagógico de las MC el cómo la forma pedagógica del CAI derribaba las barreras del aprendizaje y de la participación, buscando abrir el mundo a los niños, trabajando sobre la mirada de los niños respecto a la vida cotidiana del barrio (familiares muertos y/o presos, por ejemplo) para que puedan pensar y actuar en el futuro; o también cuando mencionamos sobre el acompañamiento de las MC a las madres para que pudieran culminar con la escolaridad primaria.

d). El experimento socioeducativo como forma de redistribución y reconocimiento de la justicia educativa

El modelo de JE propuesto por Veleda y Rivas (2011) reivindica la necesidad de integrar la redistribución y el reconocimiento de la diversidad de contextos y culturas.

Poríamos contemplar la redistribución, a partir de la ampliación de las oportunidades ante las desigualdades, que brindaba el CAI tal como lo mencionamos en la constelación seis del capítulo tres cuando analizamos las vivencias y aprendizajes de los niños al participar de un viaje de estudios a Embalse Río Tercero, Córdoba:

“ (...) fue increíble los pibes vivieron la posibilidad de viajar a Córdoba a Embalse Río Tercero. En una semana vivieron lo que nosotros en la organización podemos lograr en un año de trabajo”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

En esta experiencia los niños pudieron conocer y vivenciar situaciones que no lo podrían hacer por su situación socioeconómica. El CAI también recibía desde el Ministerio de Educación de la Nación material didáctico para la implementación de los diversos dispositivos pedagógicos como juegos de ajedrez, colecciones de aulas de literatura infantil, colecciones pedagógicas *Piedra Libre*, equipamiento de material de educación física, entre otras. Así los niños del CAI aprendieron a jugar al ajedrez y lograron participar de torneo departamental, regional, provincial y nacional.

Con respecto a la dimensión del reconocimiento podríamos retomar lo analizado en la constelación dos del capítulo tres con respecto a la forma pedagógica de las MC, quienes partían de los aspectos positivos de los niños:

“(...) hablaba con la maestra, luego yo era el nexo con la familia que nos juntábamos, hablábamos, tomábamos mates y llevaba la información de otra manera, no era “che se portó re mal tu hijo” sino que veíamos que era lo positivo que podíamos rescatar del trabajo de la semana, para compartir con la familia y ver cómo podíamos trabajar en conjunto la problemática de cada uno”. (Paula. Entrevista personal 20/02/2018).

Se partía del reconocimiento de las acciones positivas de los niños, acciones que no eran parte de la cotidianeidad. Se hace referencia a un tiempo donde se dialogaba con otros y con la familia y un espacio donde se hacían las tareas en el hogar. Por un lado, se encuentra la escuela, por otro lado, la familia y el CAI que trabaja a partir del reconocimiento para generar vínculos en la relación pedagógica. Se promueve una forma escolar para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares.

Veleda y Rivas (2011), proponen este modelo de JE como un desafío de la política educativa y obligación del estado el generar instancias de formación docente, apuntando a la transformación de las representaciones estereotipadas y discriminatorias con respecto de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes de los sectores vulnerados y de las minorías, donde todos pueden y deben aprender. Podríamos sostener que la formación docente está planteada como un dilema para contribuir al modelo de JE y preguntarnos si en los Institutos de Formación Docente, se tienen en cuenta las investigaciones sobre las formas pedagógicas que fortalecen las trayectorias escolares de los experimentos socioeducativos, para la formación de profesorados y/o capacitaciones de docentes o también si en la formación inicial de los profesorados se realizan prácticas educativas en otros escenarios socioeducativos que no sea sólo la escuela para que los futuros docentes puedan interactuar en otros espacios.

El modelo de JE propuesto, apunta a una construcción colectiva, contra las concepciones verticalistas de las políticas públicas. Esta construcción deberá fortalecer, el involucramiento activo y reflexivo de la docencia con la comunidad y su contexto para poder contribuir con los principios establecidos.

e). La forma socioeducativa y la voz de los excluidos

El modelo de JE habla de la política educativa entendida como construcción colectiva, con un criterio democrático de acción, que se actualiza por distintas vías tanto en las formas de organización macro como micro política; por ello una parte sustentable de este proceso debería ser la conformación o consolidación de redes de actores sociales e instituciones que articulen compromisos latentes con las problemáticas socioeducativas de la comunidad (Veleda y Rivas, 2011).

Los agentes socioeducativos formaban parte de una Mesa Socioeducativa, tal como lo analizamos en la constelación cinco del capítulo tres, desde el imaginario pedagógico del coordinador institucional al describir una de las estrategias para abordar las desigualdades de los niños del barrio La Gloria.

“Lo que se proponía además de brindar un espacio de enseñanza desde el arte, el juego y la recreación se involucraba a todos los sectores de la comunidad en función de organizar para brindar una mejor educación a los niños. En el caso de La Gloria, gracias a esto se crea la Mesa Socioeducativa EACI (Espacio de Abordaje Comunitario Interdisciplinario) donde participaban todas las instituciones educativas y organizaciones sociales en la cual se podía ver todos los problemas de la sociedad. (...)”. (Intiam. Entrevista personal 7/12/2017).

En estos procesos de escucha y participación se construyen las bases de la justicia educativa, donde se abren nuevos canales de las voces de los sectores populares, a los más vulnerados. La formación de voces propias, por parte de los actores sociales, representantes de la comunidad, es el camino adecuado a la construcción de la JE. Dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum y las pedagogías. Dar voz, significa actuar y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión social y educativa (Veleda y Rivas, 2011).

f). Concientizar a la política educativa y redefinir sus dispositivos de intervención

La construcción de la JE debe basarse en una concientización de la política, en una reflexión y una explicitación de los criterios de justicia que cada política encarna. Es clave tener en cuenta las estrategias de planeamiento educativo; para ello proponen algunas modalidades como:

1. Elaboración y compra de materiales pedagógicos por parte del estado. En este caso lo relacionamos puntualmente con el financiamiento y la distribución de materiales didácticos para el funcionamiento del CAI.
2. Impulsar políticas integrales de más tiempo de clases. El experimento socioeducativo generaba otra forma escolar que implicaba más tiempo para que los niños realizaran

diversas actividades pedagógicas y socioculturales, como lo analizamos en la constelación cuatro del capítulo tres, donde observamos que los niños hacían otras cosas en su tiempo libre: los sábados ya no estaban en la calle porque estaban bailando, cantando, dibujando, jugando. El CAI habilitaba otras actividades que no se realizaban en el barrio como jugar al ajedrez, leer cuentos, participar de la radio, entre otras. Sumado al tiempo que los niños realizaban actividades escolares con las MC.

3. Formación docente: Durante la investigación hemos analizado la forma pedagógica implementada por mujeres que no eran docentes, pero tenían en cuenta los principios de la justicia educativa. También hemos remarcado la tensión de la forma pedagógica desde el enfoque socioeducativo (que contempla la experiencia educativa, el contexto sociocultural, la vida cotidiana y la no cotidianeidad y la dimensión corpórea de las maestras comunitarias) como el *legein* y el *teukhein* instituyente y la escuela tradicional como lo instituido. Es oportuno retomar la tarea de las maestras comunitarias trabajado en la constelación dos del capítulo tres, donde se aborda específicamente el rol de las mismas y la forma pedagógica para fortalecer las trayectorias escolares y el acercamiento a la comunidad; por ello nos preguntamos ¿es válido pensar en incluir estas formas pedagógicas en los profesorados de formación inicial para pensar en la construcción de la JE? Teniendo en cuenta que la formación docente es una pieza clave para eliminar las desigualdades a partir de una forma pedagógica que tenga en cuenta la experiencia educativa, la vida cotidiana y el contexto sociocultural para enseñar en el marco de una renovada concepción de JE.

En términos de competencias pedagógicas, el modelo de JE, propone que todos los docentes sean capaces de enseñar en el marco de la heterogeneidad diseñando la forma pedagógica adecuada. Pero deja en claro que las capacidades y las representaciones docente necesarias para la JE, no se logran solamente con la formación inicial, para lo cual se propone romper con el aislamiento docente y promover el trabajo conjunto a través de proyectos de investigación, análisis colectivos de las actividades de los alumnos, discusiones de casos, intercambio con escuelas de contextos similares o diferentes al propio, intercambio con docentes populares, entre otros.

Tal como lo mencionamos en la constelación cuatro del capítulo tres, cuando indagamos a las docentes de la escuela sobre su participación en el CAI, encontramos por un lado, docentes que se habían comprometido con el programa nacional y describían su participación como muy buena y por otro lado, docentes que definían como pobre o nula su

participación por cuestiones de tiempo. Lo que nos lleva a pensar que posiblemente faltó tiempo para que la escuela lograra instituir la forma pedagógica del CAI, teniendo en cuenta que este era parte de la institución y trabajaban con los mismos sujetos de aprendizajes; a lo que también sumamos la posibilidad de una falta de articulación de las políticas educativas jurisdiccionales para abordar el tipo de experiencias como un todo sistémico. Lo que implica la posibilidad de que el experimento termine siendo sólo una experiencia que funcionó mientras existió el financiamiento nacional.

Al respecto Veleda y Rivas (2011), consideran que “el carácter endogámico de la escuela y la cultura pedagógica de los docentes se conforma como una gramática que repele lo diferente y anula la posibilidad de la experiencia en la diversidad” (p179).

Coincidimos con los autores, en que es necesario diseñar mejoras en las condiciones laborales de los educadores populares y de distintas corrientes pedagógicas innovadoras y comprometidas con lo público desde la política educativa. Haciendo oír las voces de otros actores que también ponen en juego los saberes fundamentales desde diversas experiencias educativas donde es un desafío institucionalizar estos circuitos de intercambios para construir la JE. Es en este momento donde consideramos que el imaginario de cada uno de los agentes socioeducativos es indispensable para analizar y repensar la forma pedagógica del CAI para verificar y hacer lugar a la igualdad, como punto de partida, como así también a la experiencia educativa.

4.3. Bibliografía del capítulo

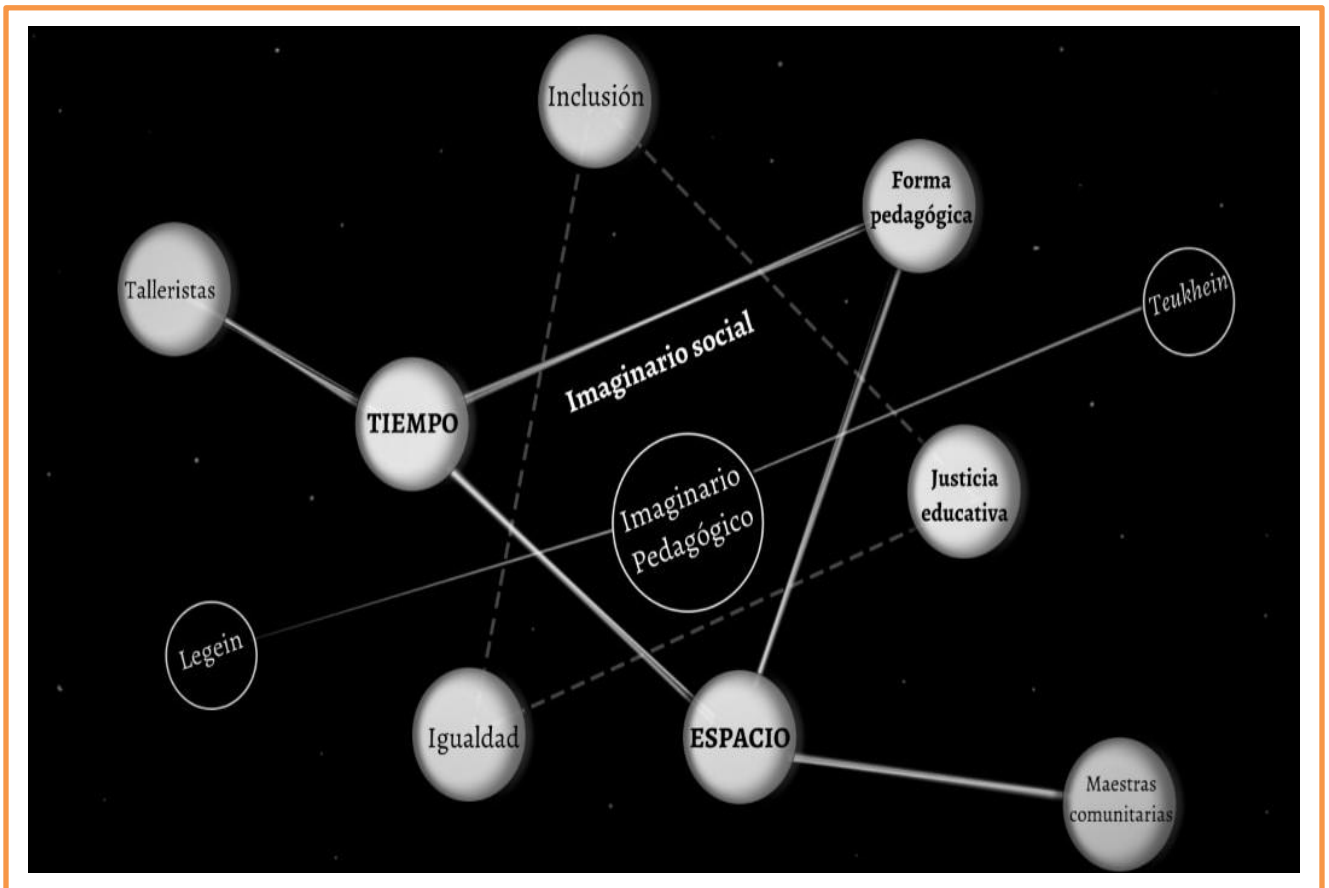
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata. Argentina.: Terramar ediciones.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2014 a). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2014 b). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Larrosa, J. (2019 b). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas, en Tenti Fanfani E.(comp.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. . México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Veleda, C., & Rivas, A. (2011). *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNICEF.

CAPÍTULO 5: CONSTELACIÓN FINAL

Los colores del CAI

*Desfilando por el boulevard,
emanan sueños y poesía,
danzando colores y viviendo el ritmo del arte
aprendiendo en comunidad.
Los sueños de un mundo, donde entren muchos mundos
y un mundo mejor.
La poesía que descubre
nuestros proyectos de alma,
lo que en esencia soy.
Y así, lograría construir una vida feliz.
Danzamos colores,
porque la alegría es fundamental
en nuestra lucha
y contagia sueños y poesía.
El ritmo del arte es el pulso
de nuestros corazones.
El arte es el **imaginario**⁴¹,
en el curso de nuestros días
donde aprendemos en comunidad,
porque no queremos salvarnos solos,
queremos ser unos con los otros,
confluyendo almas,
encontrando la síntesis misma del existir.
(Intiam, 2018. Grupo de enfoque)*

⁴¹ Cuando Intiam nos regaló esta poesía (en el cierre del grupo de enfoque), pensando en la historia del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria, al leerla dejó vacío el título y el espacio para una palabra y nos invitó a terminarla. Al llegar a la conclusión y leer nuevamente la poesía nos trasladó al imaginario de los niños y de las familias que participaron del CAI; por ello nos pareció que el título de la poesía tenía que ser “Los colores del CAI” y agregamos una palabra clave de nuestra investigación para recuperar la forma pedagógica del experimento socioeducativo: “imaginario”.



Fuente: elaboración propia a partir del análisis teórico del capítulo 3.

En la tesis se compilan los hallazgos obtenidos desde el análisis de los **imaginarios sociales y pedagógicos** de los agentes socioeducativos del Centro de Actividades Infantiles (CAI) del barrio La Gloria y el entramado con las significaciones de grandes pensadores como lo hemos abordado en cada uno de los capítulos.

Este último apartado lo presentamos como una constelación donde hacemos relucir con un resplandor parecido a las estrellas ciertos imaginarios y significaciones para comprender y recuperar la forma pedagógica que constituye la justicia educativa desde el experimento socioeducativo. En un primer momento señalamos los objetivos y las anticipaciones de sentido de la investigación; en un segundo momento destacamos los aportes de la investigación en relación al estudio sobre la forma, el tiempo y el espacio pedagógico del experimento socioeducativo y finalmente indicamos las líneas de indagación abren futuras investigaciones.

El objetivo general, tal como lo mencionamos en el capítulo dos es: recuperar y analizar los imaginarios sociales que subyacen a los discursos de los sujetos que participaron en el Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria (periodo: 2012 a 2015)⁴².

Como objetivos específicos podemos mencionar los siguientes:

- Indagar y analizar los imaginarios pedagógicos del CAI que constituyen la forma escolar.
- Describir y analizar el espacio y el tiempo pedagógicos desde el imaginario social de los agentes socioeducativos.
- Recuperar las estrategias de enseñanza y aprendizajes instituyentes del experimento socioeducativo para la formación docente.
- Explorar los imaginarios pedagógicos del CAI que contribuyen a la construcción de la justicia educativa.

Las anticipaciones de sentido de nuestra tesis son:

1. Uno de los elementos que facilita que la comunidad se apropie de las actividades socioeducativas que se desarrollan en el CAI es la propuesta de una forma, un tiempo y un espacio pedagógicos que se relaciona con la vida cotidiana del barrio La Gloria.
2. La forma escolar del experimento socioeducativo del CAI del barrio La Gloria contribuye a la construcción de la justicia educativa.
3. La forma escolar instituyente del experimento socioeducativo del barrio La Gloria fortalece las trayectorias educativas de los niños que asistían al CAI.
4. Los dispositivos pedagógicos implementados en el CAI del barrio La Gloria constituyen una forma escolar que favorece la inclusión educativa.

La importancia del problema de estudio reside en los escasos antecedentes escritos sobre la forma de lo escolar, desde el imaginario de los sujetos involucrados, en los espacios y tiempos pedagógicos de los programas de políticas socioeducativas tanto a nivel nacional como provincial.

⁴² Tal como le hemos mencionado en el transcurso de la tesis, tanto los objetivos como las anticipaciones de sentido se han reformulado, teniendo en cuenta una de las características de la investigación cualitativa: "basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen" (Vasilachis, 2006, p. 25).

Con los hallazgos de este trabajo pretendemos poner en tensión la **forma escolar** instituyente e instituida de los programas socioeducativos que se implementan en las escuelas, a efectos de repensar las prácticas educativas en las aulas heterogéneas para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer una educación inclusiva y de calidad en el marco de la construcción de la justicia educativa. A partir de los **imaginarios sociales y pedagógicos** logramos identificar las singularidades de la forma escolar del enfoque socioeducativo que se relaciona con la cotidianeidad, la experiencia educativa y la dimensión corporal de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo ponemos en discusión otros escenarios, los que generan los experimentos socioeducativos, para la formación docente y los sumamos a los dilemas y criterios de justicia para fortalecer la docencia.

Particularmente, consideramos que uno de los aportes fundamentales de esta tesis se relaciona con la gestión de las políticas públicas en cuanto al diseño, planificación y articulación de los diversos programas tanto nacionales como provinciales para institucionalizarlos en el sistema educativo y que no terminen siendo simplemente un experimento pedagógico con una fecha de caducidad.

Para sintetizar e iluminar lo planteado en los capítulos precedentes nos proponemos dar respuesta a los siguientes interrogantes planteados en la investigación:

¿Cuál era la forma escolar que proponía el CAI para fortalecer las trayectorias escolares?

El enfoque socioeducativo del programa nacional, intenta dar respuesta a la opción de educar, planteando una multiplicidad de actividades (en diversos espacios y tiempos escolares) pensadas y diseñadas por los agentes socioeducativos (coordinador institucional, maestras comunitarias y talleristas) donde se pone en juego la forma pedagógica: lenguajes expresivos, musicales, corporales, tecnológicos, lúdicos, literarios, entre otros, que irrumpen en el modo tradicional de la escuela y la redistribución social de la lógica heredada en términos de Castoriadis (2013).

Analizamos la **forma escolar** de las maestras comunitarias (en diversos espacios y tiempos) y los dispositivos pedagógicos de los sábados (a cargo de maestras comunitarias y talleristas) que habilitó el ingreso de nuevos saberes y bienes culturales (diversas actividades socioculturales como el taller de murga, comparsa, radio, ajedrez, viajes, entre

otros) dio lugar a las voces, en muchos casos invisibilizadas, de niños en situación de vulnerabilidad.

Describimos el acompañamiento pedagógico por parte de las maestras comunitarias y la articulación con las docentes de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce” con el objetivo de fortalecer las trayectorias escolares y mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes, generando el hábito de estudio en el hogar, donde conformaban una unidad con la familia.

Destacamos el trabajo articulado del equipo jurisdiccional e institucional en la construcción del rol de uno de los agentes socioeducativos claves del CAI para lograr los aprendizajes fundamentales: las maestras comunitarias. Pusimos en tensión la forma escolar y hablamos de un tiempo y un espacio profano en términos de Masschelein y Simons (2014) donde aparece la escuela vinculada a la comunidad. La escuela se traslada al hogar a partir de esta forma pedagógica que constituyen las MC, quienes inician un nuevo vínculo entre la escuela y la comunidad.

Rescatamos, por un lado, la relación que construyen entre los niños, las MC, los talleristas y las familias a partir de la confianza y de los vínculos que se establecen generando espacios donde la igualdad educativa es un punto de partida. Por otro lado, los imaginarios que expresan vivencias y aprendizajes con una forma escolar distinta a esa que los niños estaban acostumbrados a transitar en la escuela tradicional.

A través de distintos dispositivos pedagógicos (talleres, encuentros pedagógicos, viajes). El experimento socioeducativo ampliaba la oferta cultural dando lugar a otros temas, otras miradas, otras propuestas y otras formas de hacer escuela. Así se brindaba la oportunidad ante la desigualdad.

Las MC generaban el oficio de ser estudiantes, pero también incorporaban en la familia el hábito de hacer las tareas, implementando diversas formas para hacer este hábito parte de la vida cotidiana.

Entonces la **forma escolar** que proponía el CAI estaba íntimamente relacionada con el trabajo de las maestras comunitarias en diversos espacios (escuela, hogar, biblioteca) y tiempos (durante el horario escolar, extraescolar y los sábados) donde se generaba acompañamiento en la escuela, encuentros pedagógicos para enseñar el oficio de ser estudiantes y la constitución de una relación educativa basada en el vínculo y la confianza.

¿Cuáles eran las características de los dispositivos pedagógicos que se implementaron en el CAI para favorecer la inclusión educativa en el barrio?

El **experimento socioeducativo** pone el foco en la situación educativa y contribuye con la elaboración e implementación de dispositivos pedagógicos que colaboraron con la concreción de una propuesta de escuela relacionada con la cultura popular y la cotidianidad del barrio La Gloria.

Mostramos la temporalidad de los dispositivos del CAI, con la particularidad de los sábados. Analizamos un tiempo escolar que sólo se vivenciaba en el espacio pedagógico (la escuela N°1-622, la biblioteca). Este era un tiempo donde se ampliaban los universos culturales a partir de talleres recreativos, lúdicos y socioculturales. Tiempo que los niños no estaban en la calle ni en la feria, lugar donde trabajaban con sus padres; sino que estaban en un espacio que los amparaba con una forma pedagógica que les enseñaba a aprender colaborativamente partiendo tanto de lo cotidiano como de lo no cotidiano; de la experiencia educativa, de la cultura popular...

Retomamos la descripción del CAI que nos brindaron los estudiantes como un espacio que los recibía, que les ofrecía talleres donde podían aprender; donde se sentían libres y felices; donde se realizaban diversas actividades: murga, ajedrez, comparsa, recreación, entre otros. Espacio donde se potenciaba el arte popular del barrio no como una mera actividad, sino como una ampliación de los universos culturales para enseñar y aprender a partir del arte. Estos dispositivos generaban actividades que buscaban incluir a los niños no sólo en la escuela sino también en la comunidad, en el barrio.

Los dispositivos pedagógicos que se implementaron en el CAI para favorecer la inclusión educativa en el barrio la Gloria se caracterizaban por:

- Diseñar e implementar una forma pedagógica que contemplara la **igualdad educativa** como punto de partida, donde se ampliaban los universos culturales y se diseñaba una propuesta de enseñanza para que los niños logaran los aprendizajes fundamentales, donde perduraba la intención de alentar y/o despertar el deseo de aprender, donde se abrían otros mundos posibles, poniendo fragmentos culturales a disposición.
- Propiciar un **espacio pedagógico** que entretecía las diversas formas escolares con un enfoque socioeducativo en un **tiempo pedagógico** singular donde se

contemplaba la heterogeneidad, eliminando las barreras para el aprendizaje, la comunicación y la participación de los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje y que eran derivados por las docentes de la escuela, teniendo en cuenta el contexto sociocultural.

- Generar saberes emancipadores para los recién llegados, donde se aprendía de manera colectiva haciendo una reflexión de la cotidianidad.

¿Cómo contribuye a la construcción de la justicia educativa la forma, el espacio y el tiempo pedagógico del CAI del barrio La Gloria?

Las MC transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad, eran el nexo pedagógico para que los niños pudieran aprender. Eran las que generaban una relación pedagógica con la familia, trasladaban la escuela al hogar en un tiempo y en un espacio singular que se constituía con los encuentros pedagógicos.

Estas maestras (a las que el programa denominaba maestras comunitarias, que en este caso particular ninguna de ellas era docente, sino que tenía un rol específico para enseñar lo que el niño no lograba aprender en la escuela, en otros espacios como la biblioteca, el hogar). Ellas eran las que diseñaban una forma pedagógica que acompañaban las trayectorias escolares y educativas de los niños, las que amparaban ante el desamparo; las que hacían lugar a la igualdad educativa.

Describimos una **forma pedagógica** que contemplaba actividades para fortalecer la autoestima de los niños, que partían de la confianza y de los vínculos pedagógicos. En el **espacio escolar** se planificaban y se diseñaban diversas actividades y dispositivos pedagógicos para lograr saberes emancipadores considerando a Meirieu (2103) construyendo la autonomía de los sujetos según Castoriadis (2013), para movilizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; se reflexionaba sobre el comportamiento y las actitudes de los niños y se potenciaban las posibilidades de expresión a partir del arte, el cine, la cultura popular, entre otros.

El programa comprendía la educación como derecho, las MC tenían la responsabilidad de garantizar las condiciones para que todos pudieran ejercer ese derecho. Se constituía un espacio donde la confianza, era un requisito, un punto de partida, desde donde se planificaban las acciones de la forma pedagógica. Un **espacio** donde se confiaba en el aprendizaje de todos los niños y en la potencialidad de cada uno, donde se construía una

relación pedagógica clave para los aprendizajes. Los vínculos y las formas pedagógicas que generaban las MC y los talleristas estaban en relación con un **enfoque socioeducativo**, con un sistema de objetivaciones que no coinciden con la vida cotidiana de la escuela en general. El CAI tenía una forma escolar instituyente (Castoriadis, 2013), con el objetivo de generar el oficio de ser estudiantes, fortalecer las trayectorias escolares, ampliar los universos culturales, para habilitar otras miradas al “mundo” para pensar en un futuro diferente.

Para Meirieu (2013) el mayor desafío de una educación democrática es hacer que el pensamiento sea el eje de la enseñanza, para ello es indispensable generar espacios y tiempos pedagógicos donde se contemple la libertad, se haga espacio a la igualdad y se construya una relación pedagógica basada en la confianza y los vínculos entre el docente, los niños y la comunidad. El CAI ofrecía esta posibilidad, en la cual los niños descubrían colaborativamente, se expresaban, reflexionaban, inventaban y construían el conocimiento a partir de diversas experiencias educativas. En el espacio se constituye la escuela como un lugar de vida, un lugar donde se conoce el mundo, ese mundo común del barrio. Un **espacio un tiempo** donde los agentes socioeducativos propiciaban una **forma pedagógica** que contemplaba el amparo para niños que sufren en una sociedad donde la desigualdad aparece como una marca distintiva. Es un espacio donde tenían la posibilidad de mediar con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura; con una forma pedagógica que incluye a aquellos niños vulnerados en sus derechos por las condiciones de exclusión que esta sociedad genera.

Describimos algunos dispositivos y pusimos en tensión el *legein* y el *teukhein* (Castoriadis, 2013) instituidos e instituyentes donde los niños a partir de diversas formas hacían lugar a la experiencia educativa a partir de su historia personal. En el CAI, no sólo se incluía, sino que se facilitaba el aprendizaje compartido, abriendo las puertas a un mundo común, consistencia que lograba el trabajo compartido; las cosas que vemos y/o hacemos con los demás adquieren presencia por la idea de compartirlas (Larrosa, 2019). el experimento socioeducativo, ponía en juego los códigos culturales no sólo para alcanzar los saberes fundamentales, sino también, para ampliar los universos culturales y reflexionar sobre la vida cotidiana del barrio La Gloria, lo que ponía en tensión dos formas pedagógicas (tradicional y socioeducativo).

El CAI propone un *legein* y un *teukhein* instituyente con una forma escolar que va desde la comunicación, el amparo, los vínculos pedagógicos hasta la ampliación de los universos culturales. Con una pedagogía que parte de los intereses y de la elección de los niños, que contempla la cultura popular y la vida cotidiana para luego recibirlos y abrir el mundo común, donde prima el derecho a la educación y los aprendizajes fundamentales.

La forma pedagógica, es un dilema entre la escuela y el experimento socioeducativo. La escuela representa el método simultáneo con la idea de uno o dos docentes frente al grupo del aula durante todo el año con un currículum establecido y una disciplina escolar particular, donde el aula es una cápsula atencional (Larrosa 2019 b). El CAI tiene un tiempo particular para abordar las problemáticas socioeducativas, enseñar el oficio de ser estudiante, acompañar, crear, ampliar los universos culturales y compartir un mundo común.

Describimos los **imaginarios sociales y pedagógicos** sobre la **experiencia educativa**, los encuentros pedagógicos, el acompañamiento en el aula y en los talleres. Esto generaba un diálogo entre el adentro y el afuera de la escuela, con las docentes; las familias; los artistas barriales que acercaban a los sectores populares al centro del sistema educativo.

Esta triada (forma, espacio y tiempo pedagógico) del experimento socioeducativo contribuye a la construcción de la **justicia educativa** a partir de:

- Un trabajo conjunto entre los docentes de la escuela, la familia y los agentes socioeducativos, en la forma pedagógica del experimento socioeducativo pensada para fortalecer las trayectorias de los niños más vulnerados, a partir de un *legein* y un *teukhein* instituyente (Castoriadis, 2013). El experimento socioeducativo proponía una forma pedagógica instituyente, con el objetivo de garantizar los aprendizajes fundamentales, considerando la educación como un derecho humano, más allá de las características personales de cada uno de los niños que participaban.
- La constitución de espacios sociales y pedagógicos para recibir a los recién llegados. En el cual se ponía en valor las identidades culturales y los proyectos de vida de los niños. Las voces de los niños, la participación, la autoestima, las habilidades sociales formaban parte del análisis y reflexión para poner en primer plano los mundos habitados por los niños para tejer las relaciones pedagógicas y las maneras de aprender.

- La escucha de los excluidos; los agentes socioeducativos transitaban las fronteras entre la escuela y la comunidad participando de actividades socio comunitarias como la Mesa Socioeducativa, donde se consolidaban redes de actores sociales e instituciones para articular compromisos ante las problemáticas socioeducativas de la comunidad donde se articulaban compromisos para resolver diversas problemáticas que afectaban a las trayectorias escolares de los niños.
- La extensión del tiempo escolar en los encuentros pedagógicos con las MC en los hogares y en los talleres socioculturales de los sábados con propuestas deportivas, recreativas, literarias, artísticas, entre otras, que garantizaban los aprendizajes diversos y los principios de la justicia educativa.

¿Qué aprendizajes de esta experiencia pueden ser recuperados por los Institutos de Formación Docente?

De la forma escolar del CAI, resaltamos la importancia del rol que fueron construyendo las maestras comunitarias, mientras se implementó el programa, con el objetivo de construir el oficio de ser estudiantes y fortalecer las trayectorias escolares; como así también la importancia de la dimensión corporal de las mismas en la construcción de la relación pedagógica en los diversos espacios y tiempos con el acompañamiento educativo en el hogar con los encuentros pedagógicos.

Recuperamos la **forma pedagógica** de las MC que enseñaban a partir de la singularidad de cada niño. En la forma escolar se tenía en cuenta la diversidad, la heterogeneidad de los niños con propuestas lúdicas y flexibles. Se buscaba resignificar los conocimientos realizando ajustes razonables y pertinentes donde se incentivaba a los niños con experiencias educativas que contemplaban la cultura popular del barrio y los intereses de quienes participaban del CAI. Se ponía en juego la tensión entre lo no cotidiano y la cotidianidad, el mundo del barrio con propuestas tales como: radio, comparsa, carnaval, murga, ajedrez, origami y se invitaba a los niños a ser parte de esta experiencia, del experimento socioeducativo. Masschelein y Simons (2014), consideran que cuando una experiencia se convierte en objeto de práctica o de estudio, significa que pide la atención, que nos invita explorarlo, a ser parte y a involucrarnos del mismo tal como pasó con este experimento.

En el espacio del CAI los agentes socioeducativos trabajaban con un objetivo común, acoger a los “nuevos”, para abordar la realidad, pero también pensando en el “porvenir” en términos de Larrosa (2018). Un espacio donde se amplían los **universos culturales** y se transmiten conocimientos democráticos y emancipadores en términos de Meirieu (1998), describe un espacio con formatos alternativos de la pedagogía. Un espacio donde se reflexiona sobre la vida cotidiana, para afrontar las problemáticas socioeducativa. Por otro lado, mencionamos una forma escolar que parte de la motivación, de la participación, del interés de la elección. En una cara de la moneda hay una “suspensión”, una “liberación” y en la otra cara encontramos la escuela como un tiempo presente en el que todos adquieren los conocimientos y las habilidades que necesitarán en términos de Masschelein y Simons, (2014). Esta otra cara, relacionada con la comunicación, la participación, la escucha y la reflexión de los niños la cual nos remite a la pedagogía freireana que sostiene que el enseñar nos es transferir sólo conocimientos; ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma o alma a un cuerpo indeciso y adaptado, sino que quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2015). En los talleres que se implementaban en el CAI (murga, comparsa, ajedrez educativo, entre otros) aprenden los niños, las madres y también los agentes socioeducativos.

Esta forma pedagógica parte desde la confianza, donde se generaban vínculos con los niños y la familia, con una experiencia educativa, innovadora y creativa para atender a la diversidad desde el enfoque socioeducativo

Masschelein y Simons (2014), definen esta forma como el hacer posible que las cosas lleguen a sí mismas, separadas y liberadas de su uso regular, y por lo tanto públicamente disponibles. La escuela siempre significa una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo y a esto lo denominan “estudio”. La escuela es el espacio y el tiempo para el estudio y para la práctica: actividades escolares que pueden alcanzar en un significado y un valor en sí mismas; un *legein* y un *teukhein* en términos de Castoriadis (2013).

Consideramos que estos *legein* y *teukhein* instituidos por los experimentos socioeducativos deben ser considerados en los diseños de los profesorados de formación inicial de los Institutos de Formación Docente, teniendo en cuenta que la docencia es una pieza clave para la construcción de la **justicia educativa**. Los escenarios y prácticas socioeducativas habilitan el desarrollo de las capacidades profesionales en función de lo

establecido en el Marco Referencial de Capacidades (Consejo Federal de Educación, 2018). En este sentido, en la investigación rescatamos **imaginarios** que describen una forma pedagógica que integra y articula los saberes a partir de la **experiencia educativa**, la **vida cotidiana**, la cultura popular para fortalecer las trayectorias escolares y favorecer una **educación inclusiva** en el marco de la **justicia educativa**. Las mismas contribuirán a enriquecer y ampliar las miradas respecto de las prácticas profesionalizantes de los estudiantes en el marco de los escenarios socioeducativos.

La investigación puede ser de interés para: estudiantes de diversos profesorados, docentes, trabajadores sociales, sociólogos, agentes socioeducativos, equipos técnicos en el ámbito de la educación, entre otros.

En la tesis encontrarán, significaciones para interpretar la situación educativa con formas, espacios y tiempos pedagógicos instituidos e instituyentes que ponen en tensión la idea de reinventar la escuela en términos de Masschelein y Simons (2014).

En el ámbito de la Formación Docente, puede ser de utilidad para analizar la práctica profesional desde otros escenarios que brindan los experimentos socioeducativos. En lo personal, como educadora en las cátedras de Práctica Profesional Docente he podido observar que el imaginario social y pedagógico que subyace al discurso de las maestras comunitarias, nos habilita al análisis desde otras perspectivas diferente a los escenarios escolares instituidos, para fortalecer las prácticas áulicas.

Este trabajo puede servir también para quienes desarrollen proyectos de extensión que articulen con organizaciones sociales, establecimientos educativos y la comunidad.

En los equipos técnicos de gestión de políticas públicas, para quienes estén a cargo del diseño, planificación e implementación de diversos programas educativos a nivel provincial y nacional.

Luego de analizar las constelaciones obtenidas consideramos, sin dudas, que esta tesis deja abierta nuevas **líneas de investigación como:**

- a) Recuperar y analizar los imaginarios pedagógicos de los docentes de las instituciones educativas que forman parte de los experimentos socioeducativos, para develar el por qué algunos de estos experimentos no logran perdurar en el

tiempo, sino que sólo tienen vida mientras duran los financiamientos de los programas y luego desaparecen sin institucionalizar los formatos en las escuelas, en las prácticas educativas; lo que implica que terminan siendo sólo experimentos pedagógicos.

- b) Ampliar el análisis de las maestras comunitarias desde la mirada de la epistemología feminista, sin que esta se pierda en el género de la escritura, como la tarea del maestro. Teniendo en cuenta que en la mayoría de los perfiles de maestros comunitarios de los CAI, eran mujeres (En el barrio La Gloira, todas). Sería importante poner en tensión la construcción del espacio y la forma escolar desde la mirada y la experiencia de las maestras comunitarias rescatando las ideas, saberes y el punto de vista feministas teniendo en cuenta que este pensamiento, implica reconocer la importancia de las experiencias femeninas como recurso para el análisis social y que tiene consecuencias para la estructuración de las instituciones sociales, de la educación, de las publicaciones, la difusión cultural y en general para la estructuración de la vida social en su totalidad. Trataré de reivindicar la voz de las mujeres en el ámbito de educación popular.

Bibliografía general

Barischetti, M.C. (2015). *Desarrollo profesional docente en Mendoza: una mirada desde el sujeto y el imaginario social*. (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14218>

Booth T., Ainscow M. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis doctoral). Entre Ríos: Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperada en:

<file:///F:/usuarios/alumno/Descargas/2016-154-la-incidencia-de-las-condiciones-de-escolarizacion-del-nivel-secundario-en-la-construccion-de-las-trayectorias-escolares.pdf>

Castoriadis, C. (2005). *La encrucijada del Laberinto*. Barcelona: Gedisa.

Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata. Argentina: Terramar ediciones.

Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Ediciones proyecto Revolucionario. Recuperado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/El-pensamiento-de-Cornelius-Castoriadis-VOL-2.pdf>

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 174/12. *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2012). Resolución CFE N° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2016). Resolución CFE N° 311/16. *Condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*. Argentina: Consejo Federal de Educación.

Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. (pp.48-64). Buenos Aires: Santillana.

Cubo, L., Puiatti, H. y Lacón, N. (2011). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Córdoba: Comunicarte.

Dussel I. (2018). *La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos*. Buenos Aires. Ministerio de Educación. En Larrosa J. (Ed.) *Elogio de la escuela*. (pp.139-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Recuperada en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005574.pdf>

Fontana, A. (2010). *La constitución de la igualdad en la escuela desde la perspectiva de los directores. Análisis y narrativa de tres casos* (Tesis de Maestría). Buenos Aires. FLACSO. Recuperada en: <https://studylib.es/doc/8339326/tesis-adriana-fontana-puntos>

Fontana A. (2015). *Políticas Socioeducativas y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2009). *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2014a). *Miedo y osadía*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2014b). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García Negroni, M. (2010). *Escribir en español*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Gobierno de Mendoza (2013). Resolución N° CAI/2013 *Normativa jurisdiccional de los Centros de Actividades Infantiles de la provincia de Mendoza*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- Heller, Á. (1972). *Historia y vida cotidiana*. México: Grijalbo.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones 62 SA.
- Heller, Á. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heller, Á. (2018). *La sociología de la vida cotidiana*. Socialismo y Libertad. Recuperado en: file:///F:/usuarios/alumno/Descargas/SOCIOLOGIA_DE_LA_VIDA_COTIDIANA.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado C. y, Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). México: McGraw Hill.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes de la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2018a). *Elogio de la escuela*. Ciudad de Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Le Breton, D. (2002 a). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002 b). *La Antropología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del Espacio*. España: Capitán Swing.
- Macchiarola, V., Mancini, A., Martini, C. y Martebeli, A.E., (2018). *Nuevos formatos escolares para la inclusión educativa en Argentina- Los Centros de Actividades Infantiles*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperada en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200183
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones y sociológicas. En E. Tenti Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires.
- Masschelein J. y Simons M. (2014). *Defensa de la escuela, una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Masschelein J. y Simons M. (2018). *Experiencias escolares: intentando encontrar una voz pedagógica*. En Larrosa J. *Elogio de la Escuela* (pág. 41). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masschelein, J. (2018). *Scholè e igualdad*. En Larrosa J., *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meirieu P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- Meirieu P. (2013). *La opción de Educar*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Meirieu P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: PAIDÓS.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2004). *Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar: Lineamientos Generales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (s-f). *Documento Base: Programa Integral para la Igualdad Educativa*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación, (s.f.). *Programa Nacional de Extensión Educativa. Centro de Actividades Juveniles: lineamientos Generales*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010a). *Centro de Actividades Infantiles - CAI- Cuaderno de Notas I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010b). *Los Equipos CAI: Cuaderno de Notas II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Maestra Comunitarias y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas IV*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *Mesas Socioeducativas para la inclusión y la Igualdad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Maestras y Maestros Comunitarios. Cuaderno de Notas V*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2019). *El Programa Nacional Centro de Actividades Infantiles – Descripción, Implementación y lecciones para la transición al Programa Nacional (ESA)*. Informe final. Recuperada en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cai.pdf>
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Argentina:Paidós.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Larrosa, J. (2019 b). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. . México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Skate, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Skliar, C. y J. Larrosa (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tatián, D. (2010). *La igualdad como declaración. Cuadernos del INADI N°7*.
- Tenti Fanfani E. (2008). *Dimensiones de exclusión educativa y políticas de inclusión*. Dialnet. Revista colombiana de educación N°54. (pp. 60-73). Recuperada en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6707754>
- Terigi, F. (2004). *Las dificultades de las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología: DINIECE.

Terigi, F. (2012). *Las trayectorias escolares como objetivo de las políticas públicas. Desafíos y perspectivas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2015). *Las cronologías del aprendizaje entre las trayectorias escolares y las trayectorias educativas*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.10-45). Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia Argentina*. Buenos Aires: CEPAL.

Tosoni, M.M. (2013). *Las organizaciones sociales y la participación de los sectores populares. El caso de los barrios del Sudeste del Municipio del Godoy Cruz, Mendoza*. (Tesis doctoral). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperada en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7310/tosoni-tesisdoctorado.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.

Veleda, C., & Rivas, A. y. (2011). *La construcción de la justicia educativa, Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Embajada de Finlandia, Buenos Aires: CIPPEC- UNICEF.

Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas (Tesis de Doctorado)*. Buenos Aires: FLACSO. Recuperada en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6217/2/TFLACSO-2013PZ.pdf>

Zelmanovich P. (2015). *Espacio socioeducativo y tratamiento de lo paradójico*. En Ministerio de Educación de la Nación (2015 a.). *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas*. (pp.133-168). Buenos Aires. *Ministerio de Educación*.

Encuentro regional (zona cuyo) de coordinadores y Talleristas de los Centros de Actividades Infantiles. Provincia de Mendoza. Año 2014. <https://www.youtube.com/watch?v=Vpfil8OuXpg&t=7s>

ANEXO I: Listado de los CAI de la provincia de Mendoza

CAI N°	DATOS DE LA ESCUELA		
	N°	Nombres	Departamento
1	1742	Carlos Berdasco	Capital
2	1675	San Francisco de Asís	Godoy Cruz
3	1617	San Gabriel	Godoy Cruz
4	1070	Capital Federal	General Alvear
5	1616	Amado Sad	General Alvear
6	1360	Flavio Ferrari	Guaymallén
7	1667	Tierra de Huarpes	Guaymallén

8	1695	Rosa García de Blanco	Junín
9	1526	Ferrocarriles Argentinos	La Paz
10	1126	Coronel Casimiro Recuero	Las Heras
11	1173	Provincia de San Juan	Las Heras
12	1510	Gustavo Martínez Zuviría	Las Heras
13	1650	Ley 1420	Las Heras
14	1720	Crucero Ara General Belgrano	Las Heras
15	1661	Presidente Juan Domingo Perón	Lavalle
16	1204	Ramón Arrieta	Lavalle
17	1212	Antonio Zinny	Luján de Cuyo
18	1304	Luis Baldini	Luján de Cuyo
19	1457	Leopoldo Zuloaga	Maipú
20	1662	Dr. Carlos María Biedma	Maipú
21	1166	Valle de las Barrancas	Maipú
22	1741	Sin Nombre	Maipú
23	1681	José Ranco	Malargüe
24	1703	Emilio Manso	San Carlos
25	1164	José María Bernal	San Martín
26	1474	República de Italia	San Martín
27	1653	Otilia Palmieri de Caizha	San Martín
28	1648	Dr. Segundo Llaver	San Martín
29	1357	Hortensio Ojeda	San Rafael
30	1262	Alfredo Rodolfo Bufano	San Rafael
31	1271	Pedro Goyena	San Rafael
32	1732	Angélica Margarita Comeglio	Rivadavia
33	1505	María D. Henríquez de Bustos	San Rafael
CAI N°	DATOS DE LA ESCUELA		
	N°	Nombres	Departamento
34	1711	M. Secundina V. Quiroga de Calderón	San Rafael
35	1489	Leandro Della Santa	Santa Rosa
36	1632	Maestro Alberto Derani	Tunuyán
37	1577	Humberto Beghín	Tupungato
38	1099	Vicente Gil	Tupungato
39	1521	Hermenegildo Hidalgo	Tupungato
40	1654	Presidente Illia	Guaymallén
41	1622	Padre Pedro Arce	Godoy Cruz
42	1669	Aquiles Wilson Mazziotti	Godoy Cruz
43	1284	Juan Gualberto Godoy	San Martín

44	1176	Alas Argentinas	Junín
44	1176	Alas Argentinas	Junín
45	1406	Elida C de Pessano	San Rafael
46	1458	Legado pascual Iaccarini	San Rafael
47	1142	Cesar José Musse	Rivadavia
48	J223	La Casita del Limón	Maipú
49	1542	Pedro Molina Henríquez	Guaymallén
50	1118	Primera Junta	La Paz
51	1235	Esteban Echeverría	San Carlos
52	1199	Francisco Arias	Lavalle
53	1730	Mtra. Aurelia Giner de Cangas	Tunuyán
54	1056	Manuel Ojeda"	Tunuyán
55	1743	S/Nombre	Maipú
56	1419	Emaús	Godoy Cruz
57	1508	Valentín Vistuer Gil	General Alvear
58	1085	David Díaz Gascogne	Luján de Cuyo
59	1213	Cap. Luis Candelaria	Las Heras
60	1694	Bernardo Razquin	Guaymallén
61	1582	Río Mendoza	Capital
62	J232	Mi mundo de fantasía	Santa Rosa
63	J182	Ojitos Picarones	Santa Rosa
64	8466	Abraham Lincoln	Lavalle
65	1706	Fernando Luis Abonna	San Rafael
66	8468	Elpidio González	Lavalle

Fuente: elaboración propia a partir de los datos brindados por la Subdirección de Políticas Socioeducativas – DGE- Gobierno de Mendoza (2015).

ANEXO II: PROYECTO SOCIOEDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL CAI DEL BARRIO LA GLORIA



Centro de Actividades Infantiles N°: 41

**Escuela Pedro Arce
Biblioteca Popular Pablito González
Barrio La Gloria**

Proyecto de trabajo Feb- Dic. 2015.

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Paulo Freire.)

Propuesta

Para este año proponemos trabajar dos ejes transversales; la sistematización del rol MMCC y coordinador y la profundidad del proyecto pedagógico de los talleres de los sábados.

Con el fin de ser coherentes con los objetivos plantados el año 2013-14, seguiremos la línea de acción original en función de los aspectos a mejorar que surgen en la evaluación 2015. Modificando y acentuando los ejes transversales mencionados.

Nuestro mayor desafío será profundizar en los roles que componen el quipo CAI. El objeto de esto es lograr aprovechar al máximo el acumulado en las temporadas anteriores y avanzar más contundentemente sobre las problemáticas de la comunidad educativa.

Si bien continuamos con la propuesta de “Talleres rotativos- artístico expresivos” como espacio de expresión; como una herramienta para lograr el reconocimiento y la valoración del ser humano como artista, como hacedor y protagonista de su propia vida; así también como un medio para el redescubrimiento de lo colectivo como una necesidad, como una realidad posible. Con un enfoque humanizador y dignificante de las relaciones sociales.

También nos encomendamos a profundizar la tarea de articular con la escuela y sus actores internos y externos, sumándonos a las acciones existentes, con el propósito de ser pertinentes a la experiencia que se desarrolla y favoreciendo los vínculos con los alumnos y alumnas, familias y demás instituciones y organizaciones de la comunidad educativa.



Objetivos Centrales:

“El ajedrez constituye un medio eficaz para la educación y formación del intelecto del hombre.” Ernesto Che Guevara

- Favorecer mediante la articulación, los vínculos entre instituciones, organizaciones culturales y la comunidad educativa, para la superación de problemáticas socioeducativas. **(EACI)**.
- Acompañar individual de cada uno de los niños y niñas y las familias más complicadas, en sus trayectorias de vida.
- Fortalecer proceso de dialogo de la mesa inter institucional, para el abordaje conjunto integral de problemáticas complejas de las familias de nuestros alumnos.
- Afrontar las problemáticas referentes al acompañamiento de la trayectoria escolar de nuestros educandos.
- Propiciar mediante las formas de la expresión artística un espacio de participación, reflexión y aprendizaje que tienda a la visualización del mundo, donde incluidos en él, solucionamos conflictos en conjunto.
- Intercambiar educativo con la escuela Campesina de la UST; para propiciar la posible vuelta al campo.

Objetivos específicos:

“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” Paulo Freire.

- Promover la reflexión, participación y organización en los alumnos en las tareas propuestas.
- Realizar producciones artísticas de calidad.
- Desarrollar en los alumnos y alumnas su propia sensibilidad estética.
- Generar disciplina artística y responsabilidad en las tareas.
- Potenciar sus habilidades sociales.

- Acompañar a la familia en diversos temas estructurales que hacen a la seguridad de la asistencia escolar. (Trámites, etc.).
- Desarrollar el escucha y la expresión de ideas y sentimientos propios.
- Propiciar un ambiente de trabajo que favorezca la producción de conocimiento y el buen ánimo de trabajo.
- Producción de conocimiento y elaboración del texto reflexivo. Producción de textos.
- Generar vínculos sanos entre la escuela y las diferentes familias.
- Favorecer la articulación entre los actores de la comunidad.
- Acompañamiento de los casos con mayor complejidad de la escuela.
- Apoyo escolar. Resolver situaciones conflictivas y o estructurales de forma coordinada con otros actores sociales.
- Realizar Seguimiento específico de los alumnos puente, abarca los egresados de la escuela y además los desertores, ahora, extra edad.
- Acercamiento estratégico.
- Generar vínculos con sectores de la juventud del barrio y alrededores.
- Coordinar acciones tendientes a funcionalizar la radio y TV de la escuela.
- Presentar proyectos para financiamiento de remodelación de radio y TV de la escuela.



Talleres lúdico-expresivos sábados

“El arte es la expresión de los más profundos pensamientos por el camino más sencillo” Albert Einstein.

La comparsa teatral reúne un sin fin de elementos expresivos, es en su esencia un espectáculo artístico que en su contenido cuenta cosas de la comunidad, mientras se traslada por las calles del barrio.

En este caso nos proponemos además realizar, mediante la producción escrita un trabajo de investigación periodística, con el objeto de encontrar las cosas positivas del barrio, elaborar las buenas noticias para comunicarlas a todos los vecinos.

Taller de teatro y expresión corporal.

- Conocimiento de la articulaciones corporales el equilibrio y de los movimientos y posibilidades.
- Estado de juego teatral.
- Exploración por el mundo de la imaginación.
- Desinhibición.
- Improvisación.
- Interpretación.

Taller de percusión.

Reconocimientos de las variedades de tambores y armado del mismo.

- Ritmos Latinoamericanos; Zamba Regué (Brasil), Guaino (Bolivia), Mapale (Venezuela), Marimba (África) Merengue (Colombia), Cumbia (Colombia), Marcha camión (Uruguay) Latino (Mendoza) etc.
- Rítmica, movimiento corporales al momento de ejecutar los instrumentos.

Taller de ajedrez

- Sentido lúdico y aprovechamiento creativo del tiempo libre.
- Valoración del juego como espacio de intercambio de ideas.
- Valoración del intelecto como medio de acceso a la comprensión de la realidad, duda ante lo aparente.

- Respeto a las reglas y a las producciones de otros.
- Exploración de la estrategia.
- Perseverancia en la búsqueda de soluciones a los desafíos.
- Consideración del adversario.

Taller de juegos

Cada día de encuentro se celebran juegos al empezar las actividades. Se realiza juegos de;

- Presentación al comienzo de los talleres, pero también cuando llegan compañeros o compañeras nuevas.
- Animación. Genera entusiasmo, facilita la desinhibición y favorece las relaciones interpersonales.
- Juegos de análisis. Se utiliza cuando surge un conflicto, se quiera tratar un tema o hecho sucedido en el barrio.
- Juegos de cooperación y destreza, para profundizar el trabajo en grupo.

Taller de música.

- Exploración de la rítmica.
- Instrumentos melódicos y percutidos.
- Digitación.
- Lectura Básica de partituras.
- Fomentar desde la infancia el conocimiento y apreciación de la música, iniciando a los niños, desde edades muy tempranas, en su aprendizaje.
- Ofrecer una enseñanza instrumental orientada tanto a la práctica individual como a la práctica colectiva.

Taller de escenografía.

- Promover la exploración y utilización de materiales no convencionales en la expresión manual.
- Plasmar en imágenes escenas de nuestras vidas o pertenecientes a hechos históricos.
- Estimular la composición de acciones y la caracterización de los ambientes del barrio.

Taller de Deporte Recreativo.

- Mejorar las capacidades coordinativas generales en base a las habilidades y destrezas que el niño o niña ya posee.

- Utilizar aprendizajes basados en los juegos de cooperación y oposición, la carrera, los saltos, las recepciones, los equilibrios, los giros, los lanzamientos y combinaciones de los mismos.
- Iniciar las capacidades coordinativas específicas básicas del deporte base de transformar aprendizajes de coordinación general, utilizando los recorridos como medio de entrenamiento Lúdico habitual.
- Utilizar ejercicios acordes para los aprendizajes basados en la familiarización e interrelación de los educandos.

Taller de Origami

- Acercar la experiencia de la práctica del Origami a niños y niñas en su aprendizaje o búsqueda de un arte que responda a sus inquietudes como herramienta de desarrollo de cualidades, destrezas y habilidades.
- Involucrar al participante con el arte del Origami.
- Desarrollar habilidades óculo-manuales a través de la elaboración de piezas.
- Desarrollar criterios para la selección y el manejo del material.
- Familiarizar al participante con la técnica del plegado de papel.



Taller de Radio y TV

- Este taller no se dicta los días sábados, las actividades se realizan en horarios curriculares y en articulación con las docentes de grado especialmente con 6ª y 7ª años y en la jornada extendida.
- Estos talleres están a cargo de un equipo de voluntarios de la UNC y la biblioteca popular Pablito González, en el marco de un proyecto “Gustavo Kent” que se gestionó en conjunto con la escuela Arce para refuncionalizar la radio y TV de la escuela.



Capacitaciones para maestras, talleristas y coordinador.

“Si se respeta la naturaleza del ser humano, la Enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar” Paulo Freire.

Se plantean capacitación permanentes, en;

- Educación Popular y Técnicas participativas para el trabajo grupal.
- Técnicas de acción, participación activa.
- Introducción al pensamiento de Freire. Concepción bancaria de la educación, concepción liberadora.
- Consumo problemático.
- Mapeo colectivo, lectura de actores sociales.
- Taller de comunicación popular.
- Paradigma de la problemática de la adolescencia y la juventud.

ANEXO III- MODELO GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS AGENTES SOCIOEDUCATIVOS

Para realizar las entrevistas a los agentes socioeducativos, se diseñaron un conjunto de preguntas orientadoras que nos sirvieron como guía en cada una de las instancias realizadas.

1. ¿En qué periodo fue coordinador del Centro de Actividades Infantiles del barrio La Gloria?
2. ¿Cuál es su experiencia en programa y /o proyectos socioeducativos?
3. ¿Cuál es su perfil?
4. ¿Qué son los CAI?
5. ¿Cuál era el objetivo del CAI del barrio La Gloria?
6. ¿Cómo se elaboraba el proyecto institucional del CAI, quiénes participaban?
7. ¿Qué tipo de relaciones sociales se establecían en el CAI?
8. ¿A quiénes estaba dirigido el CAI y quiénes asistían?
9. ¿Cuántos niños aprox. asistían a los talleres de los sábados?
10. ¿Cuántos alumnos atendían las maestras comunitarias?
11. ¿Las maestras comunitarias formaban parte de la comunidad?
12. ¿Qué promovían las estrategias socioeducativas del CAI?

13. ¿Cómo se hacía lugar a la igualdad educativa desde el CAI?
14. ¿De qué manera acompañaba el Supervisor y el director al proyecto CAI?
15. ¿Qué estrategias didácticas utilizaban las maestras comunitarias? ¿En qué se diferencian estos perfiles con las docentes de la escuela N° 1-622 “Pedro Padre Arce”?
16. ¿Cómo articulaban las actividades del CAI con el establecimiento educativo?
17. ¿Se articulaba el CAI con todos los programas de la escuela?
18. ¿Cuáles eran los criterios de selección para que los alumnos asistieran al CAI, a las MC? ¿Cómo interviene la familia?
19. ¿Hay alumnos que por expresa atención del CAI volvieron a la escuela a partir de la propuesta? ¿Qué puede decir al respecto?
20. ¿La propuesta CAI tenía en cuenta los contenidos curriculares de la jurisdicción para los espacios de las maestras comunitarias y talleristas?
21. ¿Qué talleres se implementaban?
22. ¿Cuál era el objetivo de los talleres?
23. ¿Cuál era el perfil de los talleristas?
24. ¿Recibían capacitación para el equipo CAI?
25. ¿Qué acompañamiento recibían por parte del equipo provincial?
26. ¿El equipo CAI participaba de las jornadas institucionales de la escuela?
27. ¿Cuando hablamos de CAI, cuáles son los conceptos, palabras relacionados con la educación que podemos mencionar?
28. ¿Considera usted, que los CAI eran una propuesta diferente para la inclusión social y educativa? ¿Por qué?

ANEXO IV - MODELO DE CUESTIONARIO PARA DOCENTES, FAMILIAS Y NIÑOS QUE PARTICIPARON DEL CAI

Con el objetivo de recuperar información de actores que habían participado del Centro de Actividades Infantiles como la directora y docentes de la escuela N° 1-622 “Pedro Padre Arce”; familias y niños elaboramos este cuestionario, para ponerla en tensión con otras fuentes de información (entrevistas individuales guionadas y grupo de enfoque), realizamos este cuestionario, que no tiene como fin la elaboración de estadísticas.

4.1. CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Estimadas Docentes, en el marco de la investigación de la tesis doctoral acerca del rol del CAI N° 41, les pedimos que completen la presente encuesta. La misma es anónima y tiene como fin recoger información que permita conocer y analizar el funcionamiento de dicho Centro de Actividades Infantiles.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Completa o marca con una cruz

Año en el que compartió actividades con el CAI:

2013
2014
2015
¿Qué actividades articulabas con el CAI 41?:

2. ACERCA DEL CAI y la escuela

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

2.a)	Los/las alumnos/as de la escuela eran derivados a las maestras comunitarias.	
	Si	No
¿Cuáles eran los motivos?		

2.b)	¿Qué tipo de actividades ofrecían las maestras comunitarias del CAI?		
Iguales a las que ofrece la escuela o muy similares.	Era una profundización de lo que ofrecía la escuela.	Eran actividades con otros formatos.	Ninguna de las respuestas anteriores (en este caso escribe tu respuesta).

2.c)	Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en función de la diversidad en conjunto con las docentes de la escuela.		
Siempre	Generalmente.	A veces	Nunca
Cuéntanos ¿Por qué?			

2.d)	Las maestras comunitarias elaboraban estrategias en función de la diversidad en conjunto con las docentes de la escuela.		
Siempre	Generalmente.	A veces	Nunca
Cuéntanos ¿Por qué?			

2.e)	El acompañamiento de las maestras comunitarias mejoraba el rendimiento escolar de alumnos/as.		
Siempre	Generalmente.	A veces	Nunca
Cuéntanos ¿Por qué?			

2.f)	¿El CAI articulaba con los programas de la escuela N° 1-622 “Padre Pedro Arce”?		
Siempre	Generalmente	A veces	Nunca
Cuéntanos ¿Por qué?			

2.g)	¿Cambió algo en la escuela por la presencia del CAI?		
Si		No	
Cualquiera sea tu respuesta ¿Puedes explicar por qué?			

3. ACERCA DEL CAI y el Barrio

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

3.a)	¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que se hacían en el barrio?			
	Sí, se relacionaba mucho.	Sí, se relacionaba bastante.	Más o menos, tomaba algunas actividades.	No se relacionaba para nada.
Cuéntanos ¿en qué lo notaste?				

3.b)	¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?	
	Si	No
Cualquiera sea tu respuesta, puedes explicar ¿Por qué?		

3.c)	¿Sería necesaria una experiencia como la del CAI ahora en el barrio o en la escuela?	
	Si	No
¿Por qué?		

4. El CAI- otras respuestas

4.a)	¿Cómo describirías tu participación en el CAI?
(escribe tu respuesta)	

4.b Si hay algo que quieras agregar sobre el CAI 41 puedes hacerlo aquí

--

4.c Por último nos gustaría imaginarnos el CAI 41 a través de una canción, un dibujo, una obra de arte, una frase, una película etc. que quieras compartirnos.

--

¡Muchas gracias por su colaboración!

Lic. Clelia Valdéz – Tesista Doctorado en Educación.
UNCuyo - Facultad de Filosofía y Letras

4.2. CUESTIONARIO PARA FAMILIAS

Estimadas familias, en el marco de una investigación acerca del rol del CAI N° 41, les pedimos que completen la presente encuesta. La misma tiene como fin recoger información que permita conocer y analizar el funcionamiento de dicho Centros de Actividades Infantiles y es anónima.

1- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Completa o marca con una cruz

Edad:			
Género:	Varón	Mujer	Otro
Ocupación:			
Parentesco con el/la niño/a que asistió al CAI:			
Cuánto tiempo asistió el/la niño/a al CAI aproximadamente:			

2. ACERCA DEL CAI y la escuela

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

2.a)	La presencia del CAI ¿Cambió en algo tu relación con la escuela?			
	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Cuéntanos ¿Por qué?				

2.b)	¿Qué tipo de actividades ofrecía el CAI?			
	Igual a las que ofrece la escuela o muy similares.	Era una profundización de lo que ofrecía la escuela.	Eran actividades muy distintas.	Ninguna de las respuestas anteriores (en este caso escribe tu respuesta).

2.c)	¿Cómo describirías el trabajo de las maestras comunitarias?
(escribe tu respuesta)	

2.d)	¿Cuál fue la importancia del CAI en lo referente al aprendizaje de niños/niñas? (puedes elegir más de una opción)				
	Mejó los aprendizajes de la escuela.	Mejó las notas en la escuela.	Mejó la vida de los/as niños/as en otros aspectos no escolares.	Aprendieron cosas nuevas.	Otra respuesta ¿Cuál?

3. ACERCA DEL CAI y el Barrio

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

3.a)	¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades
------	--

que se hacían en el barrio?			
Sí, se relacionaba mucho.	Sí, se relacionaba bastante.	Más o menos, tomaba algunas actividades.	No se relacionaba para nada.
Cuéntanos por qué, en qué lo notaste:			

3.b)	¿Sería necesaria una experiencia como la del CAI ahora en el barrio o en la escuela?		
	Si	No	
¿Por qué?			

4. El CAI- otras respuestas

4a. Si hay algo que quieras agregar sobre el CAI 41 puedes hacerlo aquí

4b. Por último nos gustaría imaginarnos el CAI 41 a través de una canción, un dibujo, una obra de arte, una frase, una película etc. que quieras compartirnos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Lic. Clelia Valdéz – Tesista Doctorado en Educación.
UNCuyo - Facultad de Filosofía y Letras

4.3. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

Estimados/as alumnos/as, en el marco de la investigación de la tesis doctoral acerca del rol del CAI N° 41, les pedimos que completen la presente encuesta. La misma es anónima y tiene como fin recoger información que permita conocer y analizar el funcionamiento de dicho Centro de Actividades Infantiles.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Completa o marca con una cruz

Edad:		
Género:	Varón	Mujer
Año que asististe al CAI:		
¿Cuánto tiempo asististe al CAI aproximadamente?:		
¿A qué talleres asistías?: Murga Teatro		

Radio y TV Origami Literatura Ajedrez Otro: ¿Cuál?
Marca con una X lo que corresponda ¿Realizabas tareas con las maestras comunitarias?: SI NO

2- ACERCA DEL CAI y la escuela

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

2.a)	Actividades que más te gustaban del CAI		
Participar de talleres	Jugar	Hacer tareas	Otro ¿Cuál?

2.b)	A la hora de hacer las tareas el CAI te ayudaba....		
Con las Maestras Comunitarias en la biblioteca.	Con las maestras comunitarias en tu casa.	Con los talleres.	Ninguna de las respuestas anteriores. (En este caso escribe tu respuesta).
Cuéntanos ¿Por qué?			

3. ACERCA DEL CAI y el Barrio

Encierra con un círculo la opción que corresponda y completa.

3.a)	¿Las actividades del CAI establecían alguna relación con las actividades que se hacían en el barrio?		
Sí, se relacionaba mucho.	Sí, se relacionaba bastante.	Más o menos, tomaba algunas actividades.	No se relacionaba para nada.
Cuéntanos ¿por qué?, ¿en qué lo notaste?:			

3.b)	¿Cambió algo en el barrio por la presencia del CAI?	
	Si	No
Cualquiera sea tu respuesta ¿puedes explicar por qué?		

3.c)	¿Sería necesaria una experiencia como la del CAI ahora en el barrio o en la escuela?	
	Si	No
¿Por qué?		

4. El CAI- otras respuestas

4.a)	¿Cómo te sentías en el CAI?			
	Alegre	Triste	Considerado	Yo mismo
				Ninguna de las respuestas anteriores. (En este caso escribe tu respuesta).
Cuéntanos ¿Por qué?				

4.b)	¿Cómo describirías tu participación en el CAI?
(escribe tu respuesta)	

4c. Si hay algo que quieras agregar sobre el CAI 41 puedes hacerlo aquí:



4d. Por último nos gustaría imaginarnos el CAI 41 a través de una canción, un dibujo, una obra de arte, una frase, una película etc. que quieras compartirnos.



¡Muchas gracias por su colaboración!

Lic. Clelia Valdéz – Tesista Doctorado en Educación.
UNCuyo - Facultad de Filosofía y Letras

ANEXO V- MODELO DE ANALISIS DE LAS CATEGORIAS DEL GRUPO DE ENFOQUE

Datos de ubicación y sujetos participantes	Nativas (Fragmento extraído del grupo de enfoque)	Primera interpretación	Referencia teórica	Categoría emergente
9/11/18 Talcahuano 450- Guaymallén Natalia. MC	Yo llegué a este espacio porque en realidad la propuesta de la Dirección General de Escuelas llega a la organización y es la organización la que asume la coordinación junto con la escuela Padre Pedro Arce (...) yo ya venía ejerciendo un rol más de docente de apoyo escolar de un centro de apoyo educativo del barrio y además de voluntaria en la biblioteca (...).	Actor social. Rol docente en el barrio.	Paulo Freire	Educación popular.
Rulo. Tallerista	(...) yo era como una especie de acompañante digamos del CAI (...) era miembro de la biblioteca y bueno acompañaba en los talleres de murga a los chicos (...) no tenía un rol pagado (...) Acompañé todo el tiempo que duró el CAI a mis compañeros de la biblioteca que estaban en el programa, pero yo siempre fui voluntario.	Actor socioeducativo Actividad sociocultural. Espacio Tiempo	Perla Zelmanovich C. Castoriadis P. Freire	Enfoque socioeducativo. Agentes socioeducativos.
Intiam. Coordinador	(...) nos propone a varias personas y le propone a la biblioteca implementar un Centro de Actividades Infantiles. A la organización le lleva toda una discusión de cómo iba a trabajar con el estado. (...) desde la organización siempre fue diferente la relación con el estado (...) yo me propongo para coordinar este espacio, mis compañeros me aceptan y empezó un mundo muy desconocido. No empezamos de cero nosotros ya traíamos una propuesta pedagógica desde (...) 2001 que viene esta biblioteca (...) se viene con práctica de las esquinas, de la cultura popular del barrio que tiene como procesos pedagógicos muy fundantes, que tiene que ver con Los Barrios del Sur, con los procesos de la murga. Hace mucho tiempo que venimos con talleres todos los sábados, lo mismo que el CAI, pero con vecinos voluntarios. (...) se abrieron muchas cosas como rentar lo que ya se venía realizando y aparecen tensiones ¿Quién iba a cobrar? ¿Quién va a asumir lo que estemos todos?	Sociocultural Cotidiano Diálogo Arte popular La murga Irrumpir en lo cotidiano. La biblioteca - Propuesta pedagógica Procesos pedagógicos fundantes Acciones socioculturales Tensiones - roles	A. Fontana H. Lefebvre Paulo Freire	Enfoque socioeducativo. Espacio social. Educación popular.

Rulo. Tallerista	Llegué a la biblioteca cuando tenía 14, 15 años y ya empecé a ser parte de la biblioteca, porque desde más chicos era parte de los talleres de la murga. (...) empecé a participar en la biblioteca a partir de los 15 años y desde ahí comencé en esa tarea cotidiana de trabajar con los niños y niñas y desde ahí surge esta idea de ser docente.	Espacio – La biblioteca Tiempo Lo cotidiano Actor socioeducativo	H. Lefebvre C. Castoriadis Á. Heller P. Zelmanovich A. Fontana	Espacio social Vida cotidiana Enfoque socioeducativo.
Natalia. MC	(...) teníamos una parte semanal que cumplíamos en la escuela, una carga horaria como encuentros pedagógicos y otros que cumplíamos los días sábados en los talleres. (...) era poder repartirnos entre las maestras comunitarias para que cada día hubiera una que pudiera acercarse a la escuela (...) Pidiéndole a las docentes sobre todo esto de poder hacer un diagnóstico de la cantidad de chicos que tenían como dificultades, que presentaban dificultades en la escuela. Era una lista gigantesca de 105 chicos aproximadamente con inasistencias reiteradas y conflictos familiares que ya eran conocidos y que eran cuestiones que no se habían podido resolver. (...) lo que hacíamos era llegar a la escuela, nos entrevistamos con las docentes y empezábamos a decir bueno de estos 20 alumnos que vos necesitas que yo evalúo por cuál empiezo y cuáles son las cosas que vos ya notaste en esta situación...empezábamos primero con la vinculación de los chicos en la escuela en algún recreo (...) después de esto era la visita al domicilio entonces uno llegaba al domicilio y el niño/a te recibía de otra manera porque vos ya había estado compartiendo en un par de días (...) lo que se planteaba era que en la escuela existía esta necesidad de acompañar y de resolver lo que impedía que el chico tuviera como un proceso escolar continuo y organizado.	Organización Tiempo Espacios Encuentros pedagógicos Dispositivo Espacio Exclusión Igualdad Inclusión Diagnóstico Vínculos vínculos	P. Freire J. Larrosa H. Lefebvre A. Fontana J. Larrosa E. Tenti Fanfani C. Veleda A. Rivas I.Cornú A. Fontana	Situación educativa Forma, espacio y tiempo pedagógico. Dispositivo pedagógico. Espacio social. Enfoque socioeducativo Igualdad educativa Inclusión educativa Justicia educativa. Teoría de la confianza Enfoque socioeducativo.
Natalia. MC	(...) éramos como muy bien recibidas, en los hogares y el vínculo era prácticamente inmediato. (...) lo que empezamos a establecer con la familia era como esto, el acuerdo, un acuerdo mínimo por día. Es decir bueno tratemos que esta semana resolvamos por acá, este conflicto pedagógico, empezaremos con clases de apoyo. Si el conflicto es más profundo empezamos de a poquito a resolver ciertas cosas. (...) de ahí la cosa se iba como gestionando ya después en las reuniones con la EASI, pero básicamente en el día uno terminaba, digamos con alguna idea de lo que se podía llegar a plantear como posible estrategia de abordaje a eso que pasaba.	Espacio Encuentro Vínculo. Tiempos Acuerdos. Estrategias Espacio socioeducativo	J. Larrosa C. Castoriadis	Forma, espacio y tiempos pedagógicos. Encuentro pedagógico Legein y teukhin Vulnerabilidad

	<p>Era un encuentro pedagógico porque era una forma más de acercarse al hogar. Por lo general era como lo primero que uno ofrecía porque sabía que en algún punto era una necesidad familiar</p> <p>Para mí era un encuentro no era una visita...realmente no sabría cómo realizar una visita a un hogar en el barrio. Con ese nivel de interrogatorio.</p> <p>El encuentro que nosotros realizábamos era justamente un encuentro, era una charla era sentarse, era tomar mate, era juntarse con toda la familia, el perro, el dibujito que hizo en el día y bueno pasaba en esas cosas.</p>	<p>Estrategias, dispositivos.</p> <p>¿Encuentros? ¿Visitas? vínculos</p>	<p>A. Fontana</p>	<p>Encuentro pedagógico</p> <p>Enfoque socioeducativo</p>
<p>Intiam. Coordinador</p>	<p>(...) mi día cotidiano eran muchas tareas, muchas cosas.</p> <p>(...) el planteo fue articular todos los brazos que tenían la escuela, todos los programas, todas las cosas que había y articularlas era en realidad la idea que tenía la directora y la vicedirectora de la escuela.</p> <p>Había violencia de género habían casos extremos en los cuales nadie hizo nada, como por ejemplo de prostitución infantil. Habían algunos problemas graves y otros que se podían transitar, habían niños que no estaban escolarizados se trabajaba constantemente con el acompañamiento que se realizaba los niños y niñas en cada uno de los encuentros que se realizaban en los hogares, en el cual se generaron otras cosas que no se generaban en la escuela quizás. Había actividades de cine, de radio. Con los chicos se preparaban muestras se preparaban viajes.</p> <p>Una de las actividades que teníamos era de poder pensar cuál era el rol de maestra comunitaria. Cómo se podía coordinar el espacio de maestra comunitaria, si nadie sabía lo que era maestra comunitaria.</p> <p>Por otro lado estaba esto de articular todos los proyectos (...) todas las instituciones y organizaciones de la comunidad en función de qué y de saltar las barreras burocráticas. En Godoy Cruz históricamente han estado los foros socioeducativos que tenía otra tarea, otra actividad digamos pero en este espacio se hablaba de pibes por pibe.</p> <p>(...) así era como lo cotidiano, ir viendo que había muchas preocupaciones muy fuertes pero a la vez había mucha producción sobre todo de arte y los sábados también, había una dinámica muy interesante limitada, porque la feria se comía la actividad de los niños en la comunidad.</p> <p>(...) asistían chicos invitados por las MC y otros que eran los niños que llegaban, que eran justamente los que tenían mayores problemáticas en la escuela. Eso se ha dado porque la biblioteca tiene una dinámica de muchos años de trabajar con los chicos con mayores problemáticas, por decirlo de</p>	<p>Rutina. Práctica, el hacer Exclusión Diversas actividades socioculturales</p> <p>Articulación.</p> <p>Rol de la MC</p> <p>Problemáticas sociales.</p> <p>Tiempos</p> <p>Rol de la maestra comunitaria.</p> <p>Estrategias didácticas Articulación.</p>	<p>Á. Heller C.Castoriadis C. Veleda A. Rivas</p> <p>E. Tenti Fanfani</p> <p>J. Larrosa</p> <p>P. Meirieu</p> <p>P. Zelmanovich P. Freire</p> <p>A. Fontana</p> <p>Á. Heller</p>	<p>Justicia educativa.</p> <p>Exclusión</p> <p>Inclusión educativa Forma espacio y tiempo pedagógico.</p> <p>Agente socioeducativo.</p> <p>Enfoque socioeducativo.</p> <p>Cotidianeidad.</p>

	<p>alguna manera. Entonces eso es lo cotidiano se facilitaba de que la biblioteca tenga ya un vínculo con la comunidad, que ya viene articulando en función de eventos sobre todo socioculturales con todas las instituciones. En la semana habían diferentes actividades todo relativo a los pequeños y o muchos recursos que el CAI nos brindaba y que la organización discutía cómo utilizarlos. El estado nunca dijo cómo utilizar los fondos, ni la plata, eso se discutía en la biblioteca. Siempre se decía bueno tenemos este dinero cómo lo vamos a organizar y decíamos tanto dinero se reparte para la murga, esto puede ser para otros talleres. Había todo un proyecto pedagógico que no se limitaba a la biblioteca o a la escuela en particular sino que teníamos la confianza y el respaldo desde la dirección del establecimiento teníamos este respaldo desde los directivos y desde la coordinación de la jurisdicción de los CAI siempre justificado con un proyecto pedagógico.</p>	<p>Actividades socioculturales</p> <p>Distribución de fondos. Recursos.</p> <p>Articulación Proyecto Dispositivo.</p> <p>Recursos. Espacios. Organización.</p>	<p>A. Rivas</p> <p>C. Castoriadis I. Cornú</p>	<p>Justicia educativa.</p> <p>Confianza.</p>
<p>Intiam. Coordinador</p>	<p>Como coordinador del CAI tenía la responsabilidad de ver que todo lo que pasaba en la biblioteca (...) funcionara de manera articulada en función de un objetivo común. En sí la vida cotidiana no es la coordinación del CAI sino lo que sucede en la escuela lo que sucede en el CAI, lo que sucede en la biblioteca en la radio en el cine en el teatro, la escuela, la comunidad la mesa socioeducativa. Lo importante es que dentro del CAI había gente voluntaria que participaba de este proyecto. (...) todo lo que caía a la biblioteca, en parte me tocaba a mí articularlo por eso le dimos vida a los proyectos a los Mauricio López al corto le damos vida a todo. Por ejemplo con el proyecto Mauricio López hicimos los cortos donde los chicos podían problematizar la vida cotidiana de los chicos elaborada por ellos mismos.</p>	<p>Hacer</p> <p>Dispositivo.</p> <p>Lo cotidiano, el trabajo articulado.</p> <p>Actividades socioculturales</p>	<p>Á. Heller</p> <p>Axel Rivas P. Zelmanovich</p> <p>P. Meirieu</p> <p>J. Larrosa</p>	<p>Praxis</p> <p>Cotidianeidad</p> <p>Justicia Educativa. Agentes socioeducativos. Universos culturales. Enfoque socioeducativo. Experiencia educativa.</p>

<p>Rulo. Tallerista</p>	<p>(...) un día cotidiano en el CAI tenía que ver con un día sábado, que era justamente cuando se daban los talleres de murga. Comenzábamos temprano a las 9 de la mañana. Generalmente cuando llegábamos los chicos ya nos estaban esperando afuera los que iban los talleres o a veces los chicos también me iban a buscar a mi casa. (...) a veces los chicos no venían al CAI porque tenían que ir a trabajar con sus papás a la feria. Eran mucho los chicos que venían, eran como mínimo 40 los que venían al taller de murga por ejemplo. Bueno teníamos muchos talleres. Las maestras comunitarias también daban talleres los días sábados. Teníamos ajedrez, murga, origami, guitarra. Teníamos una gran diversidad de talleres. La idea era que los chicos se dividieran y ellos iban el taller que más ganas tenían de ir. (...) los chicos que iban al CAI, eran los que más conflictos tenían. Después de las 12 hs. terminaban los talleres y continuaban las jornadas institucionales que nosotros la denominamos como asambleas que si bien deberían durar entre 2 horas y 2 horas y medias, las nuestras eran eternas. (...) cuando empezamos a ver que el placer de la murga era el más convocante, empezamos a organizar nosotros y decíamos bueno 15 solamente vienen al taller y los otros se tenían que reorganizar. El taller de comparsa se implementó en el año 2013 y dio excelentes resultado. Fue genial, impresionante lo que logramos. (...) tenemos que decir que el de la comparsa estuvo buenísimo pero también tenemos que decir que éste no era solamente un taller... todo estaba articulado y este al final era todo una muestra que se relacionaba con todos los talleres</p>	<p>Lo cotidiano, los sábados. Tiempo, espacio</p> <p>La murga, lo sociocultural.</p> <p>Talleres Momentos de espera. Vínculos Talleres de MMCC Perfiles socioeducativos</p> <p>Arte popular La murga</p> <p>Lo que se vive, lo que se acontece en el barrio. Taller: comparsa Cultura popular.</p>	<p>D. Le Breton C. Castoriadis J. Larrosa</p> <p>A. Fontana</p> <p>P. Meirieu</p> <p>J. Larrosa</p> <p>I. Cornú</p> <p>P. Meirieu</p> <p>J. Larrosa Á. Heller A. Fontana</p>	<p>Vida cotidiana</p> <p>Tiempo y espacio pedagógico</p> <p>Enfoque socioeducativo.</p> <p>Dispositivos pedagógicos</p> <p>La confianza Democracia Igualdad educativa</p> <p>Vulnerabilidad</p> <p>Universos culturales</p> <p>Vulnerabilidad. Dispositivo pedagógico. Vida cotidiana. Experiencia educativa. Enfoque socioeducativo.</p>
<p>Rodrigo Coordinador</p>	<p>(...) el CAI 41 funcionaba en la biblioteca que la biblioteca queda dentro de la escuela. Lo que se vivió en el CAI, fue un momento histórico que en La Gloria ha pasado muchas veces, o no tantas, pero han sido muy valiosas. Que es el tener directivos idóneos (...) Por eso, desde la dirección nos permiten hacer un agujero en la pared para poner una puerta, para tener conexión con la biblioteca y a partir de ahí ningún directivo nos pudo sacar de la escuela, aunque han habido momentos de tensión de mayor menor tensión.</p>	<p>Espacio. Confianza. Trabajo en equipo. Confianza en los actores socioeducativos. Equipo institucional Escuela – CAI.</p>	<p>H. Lefebvre</p> <p>I. Cornú</p>	<p>Espacio social.</p> <p>Teoría de la confianza</p>

	(...) Cuando hablamos de cruzar la puerta lo hacemos de manera literal.	Dimensiones (escuela/socioeducativo).		
Intiam. Coordinador	(...) el símbolo de poder poner una puerta en la pared que da a un aula, es como (...) que la comunidad pudo penetrar ese espacio que a veces es tan ajeno a la misma comunidad. Creo que la diferencia es que esto empezó un poco con el pie en la comunidad (...).Creo que la biblioteca pudo dar respuesta a cosas que la escuela nunca se hubiese imaginado. Por ejemplo va la Juana Rosas y decimos ¿Qué pasó qué de nuevo faltó el pibe a la escuela para? ¡Juana tomemos unos mates, no puede ser que esta historia se repita! Esta historia es desde el CAI, ahora si va una trabajadora social no vas a mantener esta conversación, van a pasar cosas más graves todavía.	Espacios ¿Escuela comunidad, diálogos? Confianza Presencia de los sujetos	J. Larrosa C. Castoriadis I. Cornú D. Le Breton C. Veleda A. Rivas	Espacios pedagógicos. Legein y teukhein. La confianza. Corporeidad. Justicia educativa.
Intiam. Coordinador	(...) las actividades que realizamos desde el CAI para erradicar la violencia (...) no lo tenemos sistematizado por lo tanto no podemos dar datos certeros, pero lo que puedo hablar desde la experiencia es que todos trabajamos al respecto. Ahora la violencia siempre fue un obstáculo y sigue siendo un obstáculo (...)	No se sistematizó las actividades realizadas desde el CAI. Se habla desde la experiencia , desde lo cotidiano	J. Larrosa Á. Heller	Forma pedagógica. Experiencia educativa. Vida cotidiana.
Natalia. MC	(...) la biblioteca siempre luchó y siempre problematizó este tema, por ende las situaciones se trabajan. Se trabajan de frente, se habla y se dice cuál es el conflicto por eso salían un montón de historias y cuando hay muertes entre familias la verdad es que es muy difícil cuestionar una acción, un accionar violento entre niños.	Abordaje de las problemáticas del barrio desde la biblioteca. Lo cotidiano	Á. Heller D. Le Breton	Enfoque socioeducativo La vida cotidiana Corporeidad
Natalia. MC	(...) entender la situación y aceptarla como parte de una realidad que es empezar a poner en reflexión y esto que en algún punto lo hicimos antes como biblioteca y que trascendía todos los espacios de los talleres de los encuentros que se daban, también como problemática dentro de la familia y entre familia (...)	Partir de la vida cotidiana, de lo que acontece en el barrio, en la escuela, en la familia.	Á. Heller D. Le Breton	La vida cotidiana
	(...) actualmente después de tantos años por ahí sí hemos podido enfocarnos en la cuestión más de género por ejemplo. Antes estaba como muy monopolizada la murga por los varones y la idea de que las mujeres tocan algún instrumento era impensado. Ósea las chicas de última bailan pero tocar un instrumento no. Todo eso se ha trabajado en estos últimos años y así como ahora juegan al fútbol los grupos mixtos,	Se interrogan en función de la problemática social para encontrar una respuesta desde la práctica.	C. Castoriadis D. Le Bretón	Praxis. Cotidiano.

	porque ni siquiera es varones contra mujeres, procesos por los cuales también tuvimos que pasar, bueno las chicas pueden jugar pero en contra.	Pensamiento crítico. Análisis de la realidad.	Á. Heller J. Larrosa	Forma pedagógica.
Natalia. MC	(...) ahora tenemos chicas que hacen malabares, que bailan, que están en la murga, que tocan, muy chiquitas más grandes (...) también es parte de trabajar la violencia, porque es como ir cuestionando estos patrones heredados, naturalizados. El ser parte de una murga permite también problematizar, porque un murguero no puede estar peleado con su vecino por ejemplo. Un murguero viene al barrio a generar arte a traer música, a generar cosas bonitas, no tiene nada que ver con la lucha entre los vecinos del barrio. Entonces eso también ayuda a que ellos se cuestionen el rol.	Juego y actividades diversas. Actividades socioculturales. Experiencia.	C. Castoriadis J. Larrosa D. Le Breton A. Fontana P. Meirieu	Dispositivo pedagógico. Legein. Experiencia educativa. Cotidianeidad. Experiencia. Enfoque socioeducativo. Universos culturales.
Natalia. MC	(...) la huerta los enfocaba por ahí...esta idea de no poder matar ningún animalito que se encontrara en la huerta (...) Estaba absolutamente prohibido en el taller de huerta matar algún bicho. Entonces cuando se entendió eso comenzaron a meterlas en botellas, pero tampoco estaba permitido eso porque había que trabajar el tema de la Libertad. Pero para trabajar esto ya no nos peleábamos porque el vínculo era otro por eso podíamos discutir y podíamos generar otras ideas. Ahora este proceso se cortó y cuando un proceso así se corta y un espacio como la biblioteca, deja de dar los talleres, es complicado.	Trabaja diferentes problemáticas a partir de diversas estrategias. Por ejemplo la libertad. Construcción de espacios y acuerdos. Trabajar los valores.	J. Larrosa H. Lefebvre P. Meirieu	Dispositivo pedagógico. Experiencia. Relación pedagógica. Espacio social.
Natalia. MC	Los chicos del barrio tiene un millón de cosas para hacer, hay un polideportivo, hay apoyos escolares, hay jardines y escuelas. Hay miles de actividades para hacer, ahora los chicos que van a la biblioteca son los chicos que por alguna razón quedan afuera de todos esos espacios. (...) la biblioteca sigue siendo el único lugar donde se los recibe en su momento fue también el CAI pero ahora ya no está más.	Los excluidos. Un espacio de contención.	E. Tenti Fanfani P. Freire D. Le Breton	Inclusión educativa. Espacio social y pedagógico y Socioeducativo. Corporeidad.

Natalia. MC	(...) trabajar la igualdad de oportunidades y permitir el abordaje integral estoy convencida que si esto se hubiese sostenido en el tiempo estoy más que segura que podríamos haber subsanado un montón de cosas que como te digo eran eternas y siguen siendo eternas.	Abordar las problemáticas de la comunidad con diversas estrategias socioculturales. ¿Se hacía lugar a la igualdad? Tiempos Distribución de recursos.	J. Larrosa A. Rivas C. Castoriadis	Igualdad educativa. Justicia educativa. Tiempo.
Natalia. MC	(...) describir un día diferente fueron meses diferentes. puedo mencionar por ejemplo el cómo ir a dar clases al asentamiento que está ahí cerquita del barrio, por ejemplo un nene que se había quemado las dos piernas y estuvo un mes sin poder ir a la escuela. También a dar clase a un hogar de la DINAF (...). (...) tener que acompañar en una intervención familiar que termina con chicos internados en un hogar, con chicos muy chiquitos. Esta situación es que en algún punto te dejan como llena de un montón de cosas y vacíos de un montón de otras cosas, porque te encontrás con los dolores más profundos, con el dolor con la tristeza más grande, con el chico que está absolutamente sin contención.	Perfil socioeducativo. Empatía. Rol de la MC Perfil Socioeducativo. Exclusión social.	C. Castoriadis P. Zelmanovich A. Fontana P. Freire E. Tenti Fanfani F. Terigi	Legein, teukhein Praxis. Agentes Socioeducativos. Enfoque socioeducativo. Educación popular. Inclusión educativa. Trayectorias escolares.
Rulo. Tallerista	A mí lo que me enseñó el CAI o lo que me abrió la mente, es esta posibilidad de decir una organización en la que una puede articular con un programa. Me pareció maravilloso y el poder cobrar con esto que yo disfrutaba tanto, que era trabajar con la comunidad, del barrio trabajando con la comunidad, más todavía.	Ser parte del hacer. Valorar el trabajo de los actores populares del barrio. Distribución.	P. Freire P. Zelmanovich.	Praxis. Educación popular. Agentes socioeducativos.
Natalia. MC	(...) primero valorar el trabajo que veníamos haciendo a puro corazón y sentir y darnos cuenta de la falta que hacía, de lo bien que venía y de cómo un poco más estructurado podía ir ahí a dónde soñábamos. Por un lado el rol yo, en algún punto lo tenía construido porque venía de un trabajo realizado en un CAE, con esto de acompañar a los chicos, les doy clases, voy al hogar, conozco la familia, conozco los vecinos y que me vean. Esta parte la tuve siempre porque me gusta, porque lo disfruto mucho y porque cambia también mucho la relación del niño de un apoyo escolar a un apoyo en su casa. Si bien ese siempre lo tuve, era una cuestión más lúdica.	Perfil socioeducativo. Vocación. Otro formato de lo escolar. Vínculo socioeducativo.	P. Freire J. Larrosa A. Fontana I. Dussel	Forma, espacio y tiempo pedagógico. Enfoque socioeducativo. Experimento pedagógico. Educación popular.

<p>Intiam. Coordinador.</p>	<p>El rol del maestro comunitario se fue construyendo (...) (...) cada una de las compañeras decidía a comprometerse con algunas actividades para realizar y cada una fue encontrando su lugar en el que se sentía mejor. Obviamente Natalia tenía el vínculo con la comunidad y tenía la vocación de poder estar, de poner el cuerpo. Era la que marcaba el camino. Como coordinador del CAI, tenía la posibilidad de llegar a cualquier vivienda del barrio porque me conocían. A veces se complicaba y no podíamos mandar una maestra sola al barrio a golpear una puerta, entonces fuimos con lo que yo podía aportarles construyendo diferentes maneras de vincularse, desde diferentes tareas.</p> <p>No era solamente las clases de apoyo (...) las MC los sábados acompañaban a los talleristas (...) ahí tenían otra forma de vincularse. Todas tenían diferentes perfiles, una de ellas era psicóloga social (...) cada quien podía aportar desde dónde podían. Estábamos tratando de descubrir cómo era esto de ser un docente, de ser la maestra comunitaria, que caminara por la comunidad, por el barrio.</p> <p>(...) andaba mirando otras cosas, que no era la lengua y la matemática, que tenía que ver con cómo podía hacer de nexo, de tentáculo, de brazo de la escuela para que la escuela estuviera dentro de las casas, que la escuela estuviera caminando por las cuadras del barrio por los centros de salud.</p>	<p>Perfil del MC.</p> <p>Vínculos. Diálogo, comunicación.</p> <p>Perfil de las MC.</p> <p>Vínculos desde los afectos. Ser parte de la comunidad, no un extranjero. Equipo de trabajo. Construcción de los vínculos.</p>	<p>J. Larrosa</p> <p>D. Le Breton</p> <p>P. Zelmanovich</p>	<p>Forma, espacio y tiempo pedagógico. Corporeidad.</p> <p>Agentes socioeducativos.</p>
<p>Rulo. Tallerista</p>	<p>No es estrictamente necesario ser parte de la comunidad, porque varios compañeros no eran específicamente del barrio, no eran de la comunidad. Creo que con el tiempo, con el trabajo con los vínculos te vas volviendo parte de la comunidad. A medida que la vas viviendo, la vas pateando. Creo que esto tiene que ver con que hay gente que viene hace mucho tiempo trabajando y cómo Intiam nos facilitaron las cosas y nos abrieron las puertas. Entonces de esa manera la gente nos abre las puertas de su casa mucho más fácil, obvio que si venía una maestra comunitaria que no era parte de la comunidad y quería golpear la puerta obvio que le van a sacar sonando. Por ejemplo la flaca en un momento no la conocía, pero ahora es parte de la comunidad.</p>	<p>Lo cotidiano del barrio. Actores de la comunidad. Confianza</p>	<p>Á. Heller</p> <p>D. Le Bretón.</p> <p>I. Cornú</p> <p>C. Castoriadis</p>	<p>Vida cotidiana.</p> <p>Corporeidad.</p> <p>La confianza.</p> <p>Legein Teukhein. Instituido e instituyente.</p>
<p>Natalia. MC</p>	<p>Yo creo que tiene que ver con esto y tiene que ver también con que la escuela o sea los directivos proponían el qué, pero nos daban a nosotros la pauta del proponer el cómo, porque sabían que teníamos esa impronta y ese vínculo y conocían el trabajo la biblioteca. Entonces me parece que es</p>	<p>La escuela, proyecto socioeducativo.</p>	<p>C. Castoriadis</p>	<p>Instituido, instituyente.</p>

	un camino triplemente allanado el hecho de partir de una organización para gestar el proyecto que sea programa que sea.			
Natalia. MC.	Yo tengo una manera de trabajar que es muy diferente a la maestra de la escuela (...). Entonces uno ya iba como de alguna manera con la intención no de dar clases particulares sino de generar un modo de dar clase que fuera un enganche. Empezar a meterse más en la cuestión pedagógica aprender a leer que era el problema más grave de chicos de cuarto grado, que no sabía leer todavía. Entonces lo que yo veía que pasaba era que a medida que el vínculo crecía el chico empezaba a participar de los talleres y por ahí lo del tema de la autoestima se iba revalorando y se iban construyendo y tenían otra manera de posicionarse, todo eso que viene escuchaban esos cuatro años de escuela se empieza acomodar. El chico empezó a valorar y no es que aprendió a leer en las 4, 5, 6 encuentros que tuvimos. Aprendió a leer porque pudo poner en situación todo lo que ella había aprendido y que nunca quiso ejecutar. Por esto de no animarse, porque tengo que ser poderoso porque tengo que ser el malo si estudio dejé de cumplir mi rol, el mismo que me asignado la comunidad.	Estrategias. Vínculos. Lo cotidiano del barrio. El cuerpo y la vida cotidiana.	J. Larrosa I. Cornú A. Fontana I. Dussel Á. Heller D. Le Breton	Forma, tiempo y espacio escolar. Dispositivo pedagógico. Relación pedagógica Enfoque socioeducativo. Experimento pedagógico Vida cotidiana. Dimensión corporal.
Intiam. Coordinador.	Nosotros abordamos desde una pedagogía integral teniendo en cuenta esto que no nos importa solamente la lengua la matemática, sino el conjunto de todas las habilidades que puede tener ese niño, esa persona que lo va a llevar a que pueda tomar decisiones por sus propios medios en la vida que pueda animarse a discernir de lo que le hace bien y de lo que le hace mal. Que pueda desobedecer conductas culturales de autodestrucción de alguna manera heredadas por la familiar, por el barrio, por la televisión.	Estrategias Pensamiento crítico.	C. Castoriadis P. Meirieu	Lógica identitaria. Legein. Exigencias pedagógicas. Pedagogía de la elección. Autonomía.
Intiam. Coordinador	(...) que el chico puede elegir a qué taller ir, en realidad puede ir a todos, pero va a elegir uno que es el que más le va a gustar quizás voy a ir a guitarra que soy malísimo pero en ese momento necesito estar ahí con ese profe y después me voy a ir a otro por ejemplo, todos pasaron por el taller de ajedrez y todos aprendieron a jugar ajedrez. Que ellos mismos puedan decidir las acciones que quieren andar y desandar para generar otras formas de relacionarse que puedan generar la cultura de la solidaridad, la cultura de la empatía de la construcción colectiva que es uno de los ejes que siempre hemos puesto. Esto es un poco la idea de los grandes pasos. El CAI era muy intenso todos los días eran diferentes e incluso habían días diferentes porque teníamos diferentes actividades los miércoles por ejemplos teníamos la EACI, habían días de cine días de radio día de reuniones con maestros comunitarios, los sábados los talleres. Un día diferente era por ejemplo organizando en la calle un evento de los enviados	Se tenía en cuenta los intereses de los niños. Aprendizajes Tiempo.	P. Meirieu C. Castoriadis. C. Castoriadis	Pedagogía de la elección. Autonomía Instituido instituyente Legein Teukhein

	que se articulaba mucho con la murga. La murga era una pata fuerte dentro de los talleres, los talleristas salían de la murga (...). La murga es y fue para la biblioteca siempre el mejor órgano que tuvo la biblioteca, porque quien transitaba mejor la comunidad y quién iba generando contenidos que se reflejaban lo que se vivía dentro de la comunidad era la murga porque la murga culturaba. Modificaba las formas en que los jóvenes de la comunidad, en las esquinas se relacionaban entre sí.	Actividades Lo cotidiano Arte popular Actividades del barrio		
Rulo. Tallerista.	(...) un día diferente, cuando el día anterior al sábado pasaba algo en el barrio: una muerte o algún acontecimiento trágico. Entonces nos encontrábamos a veces que el sábado venían muy pocos niños y venían muy violentos, muy sacados, eran incontenibles (...) esas violencias grandes que hay en su vida cotidiana y que se trasladaba a los talleres del CAI, se trasladaba a la dinámica del CAI.	Espacio. Tiempo. Violencia. Lo cotidiano Talleres	C. Castoriadis Á. Heller J. Larrosa	Tiempo. Vida cotidiana. Dispositivo pedagógico.
Intiam. Coordinador.	(...) una vez con la murga estábamos preparando un evento y sentimos un tiroteo y cae uno de los flacos de una de las familias con las que hemos laburado y es muy fuerte el recuerdo, el tiro en la cabeza (...) eso era como el día diferente.	Violencia. Espacio. Tiempo. Violencia.	Á. Heller D. Le Breton C. Castoriadis	Vida cotidiana. Dimensión corporal. Tiempo.
Natalia. MC.	(...) hubo otros días diferentes como por ejemplo el viaje a Río Tercero, o días distintos coordinando con otro CAI o visitando el CAI de Corralitos, por ejemplo (...)	Tiempos. Espacios.	J. Larrosa A. Fontana	Espacio y tiempo pedagógico. Experiencia. Enfoque socioeducativo.