



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

efe
Editorial

Pedagogía social y educación social: Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay.

Pedagogia social e educação social: Reflexões sobre as práticas educativas na Argentina, no Brasil e Uruguai.

VI

80 años



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Núcleo Transdisciplinar de Docencia e Pesquisa
do Criança e do Adolescente



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

efe
Editorial

Pedagogía social y educación social:

Reflexiones sobre las prácticas educativas en
Argentina, Brasil y Uruguay

Pedagogia social e educação social:

Reflexões sobre as práticas educativas na Argentina,
no Brasil e Uruguai

Compiladores:

Diego Díaz Puppato

Eduardo Ribó Bastián

80
años



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Pedagogía social y educación social VI / Eduardo Ribó Bastián ... [et al.] ;
Compilación de Diego Díaz Puppato ; Eduardo Ribó Bastián. - 1a ed. -
Mendoza : Editorial de la Facultad de Educación, 2025.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3611-12-4

1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Educación no Formal. I. Ribó Bastián, Eduardo
II. Díaz Puppato, Diego, comp. III. Ribó Bastián, Eduardo, comp.
CDD 370.711

Directora de la Efe

Paola Rovello

Diseño de cubierta y diagramación

Analia Vázquez

Procesamiento lingüístico

Paola Rovello

Imagen de portada de dominio público. 

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que se mencione su crédito bibliográfico; no se modifique el contenido de los textos y no se explote comercialmente.

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que indica la Ley 11.723
@ EFE 2025

Sobremonte 81

editorial@fed.uncu.edu.ar

5500 – Mendoza – Argentina

ISBN 978-987-3611-12-4



Prólogo

Educadores y educadoras sociales del sur

Eduardo Ribó Bastián y Marcelo Morales Pignatta 5

Intersecciones posibles: la pedagogía social en la configuración de la pedagogía latinoamericana

Soledad Pascual Valverde 9

EJE 1. Sujetos y experiencias 27

Entre oscilaciones predecibles y caóticas: Infancia y tiempo en la experiencia de los Clubes de Niños

Mariana Vazquez Pizzorno 29

Obínrim: Jogo Pedagógico Antirracista - Uma Estratégia Decolonial e Matrilinear

Elionice Ferreira Fagunde e Jacyara Silva de Paiva 53

Educación Social y discapacidad: experiencias de encuentro y corpografías

Ana Paula Morgani y Ana Claudia Elgueta 73

EJE 2. Profesionalización y formación 89

Los saberes del oficio del educador social. Perspectivas de estudiantes de la carrera de educador social en Uruguay

Lucía Álvarez 91

A arte do palhaço como dispositivo gerador de vínculo na Educação Social

Marcelo Adriano Colavitto 113

Educación Social en tiempos de crisis: Un estudio sobre las características de las personas que ingresan a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social

María Laura Raía, Nuria Maldonado y Lorena Gordillo **131**

Cenário da Educação Social: produções científicas brasileiras sobre a formação do educador e da educadora social

Cléia Renata Teixeira de Souza e Valéria Aparecida Bressianini **145**

EJE 3. Educación y trabajo **167**

Sembrar pedagogías violetas *entre fronteras* epistémicas y pedagógicas. El deseo de otro por-venir

Anabela Paleso Rodríguez **169**

Educación Social en Mendoza: representaciones y reflexiones sobre la inserción laboral

Germán Contreras y Diego Díaz Puppato **185**

Educação Social, Infância e Adolescência: mapeamento e reflexões a respeito do cenário educativo em Maringá-PR

João Alfredo Martins Marchi, Julia Carolina Ferreira de Moraes e Paula Marçal Natali **207**

EJE 4. Educación de personas jóvenes y adultas **233**

Las motivaciones y los contenidos en las prácticas educativas con personas adultas mayores: el caso de UN13 Montevideo

Vicente Cancellara **235**

Las implicancias de la educación social en la educación sexual integral

Laura Carina Montivero **257**

Declaración del V Encuentro de Investigadorxs en Educación Social y Pedagogía Social **277**

■ Educadores y educadoras sociales del sur

Como colectivo de pensadores y pensadoras en cada tomo buscamos presentar trabajos de investigación y experiencias que conjuguen academia y territorio en el campo de la Pedagogía Social y la Educación Social.

Este sexto libro se conforma de una serie de trabajos que, en el tiempo, han ido ampliando sus temáticas y enfoques. Sus miradas surgen de diferentes experiencias y trayectorias, impulsadas por la necesidad de repensar la educación social desde una perspectiva crítica, reflexiva y comprometida con el contexto. En un mundo en constante transformación, pero donde las desigualdades, los conflictos y la exclusión social persisten y se agudizan, el papel del educador social se vuelve cada vez más relevante.

El libro que prologamos nos sorprendió gratamente por la diversidad de temáticas que reúne. A modo de caleidoscopio conjuga investigaciones, teorías, metodologías y experiencias que muestran la amplitud y complejidad de nuestra educación social del Sur.

La obra está organizada en cuatro ejes que, a nuestro entender, dan cuenta de la pluralidad de voces que componen la educación social y la pedagogía social. Estos ejes –sujetos y experiencias; profesionalización y formación; educación y trabajo y educación de personas jóvenes y adultas– probablemente se amplíen en futuras ediciones.

En esta oportunidad, incorporamos un capítulo inicial que, a nuestro parecer, ofrece una perspectiva transversal a todo el libro. Por su mirada centrada en la pedagogía social latinoamericana consideramos pertinente ubicarlo a continuación de este prólogo.

Los artículos que conforman esta obra recorren diferentes tópicos, gravitados -como diría Carlos Cullen (2014)-, por los contextos en que fueron pensados. Se inscriben en territorios y comunidades de Brasil, Argentina y Uruguay aportando miradas situadas y arraigadas en sus realidades.

Sin intentar hacer una lista exhaustiva encontrarán temas como: escuela pública y educación popular; infancia y tiempo; el juego pedagógico como práctica antirracista; corpografías y discapacidad; el oficio y sus saberes; arte y vínculo; formación de educadoras y educadores; pedagogías feministas; escenarios educativos; educación sexual integral, prácticas educativas con personas jóvenes y adultas.

El lector y la lectora encontrará aquí una variedad de referencias desde las cuales reflexionar en clave de educación social y pedagogía social. A partir de esta diversidad, el material que prologamos –al igual que sus antecesores– ofrece una mirada sugerente sobre el alcance y la importancia de sostener una reflexión que reconozca la amplitud del hecho educativo.

Como educadores y educadoras sociales del Sur nos atraviesa inexorablemente la desigualdad que impera en nuestros países, en nuestros barrios. Esta se expresa en los rostros de quienes más sufren sus efectos. Nuestras prácticas solo pueden comprenderse desde un compromiso de lucha por los derechos de todos y todas, guiadas desde un ideal de igualdad y justicia.

Este libro es un intento de promover prácticas educativas que, además de involucrarnos activamente en nuestra cultura, nos fortalezcan, nos vuelvan críticos y nos comprometan en la lucha por una sociedad más justa. Este compromiso se renueva en cada acción cotidiana. Una sociedad mejor no está solo en el futuro como horizonte, sino un trabajo diario que se manifiesta en la creación de espacios educativos que irradian igualdad, justicia, diversidad, inclusión, encuentro, juego, cultura.

Esto requiere, sin dudas, de educadoras y educadores sociales críticos con su realidad, capaces de amarla para poder compartir sus bellezas, pero también de mirarla con lucidez para transformarla. Educadoras y educadores sociales con los pies en el barro, pero siempre imaginando formas de construir el mundo que deseamos para el futuro.

Obras como la presente nos invitan a dirigir nuestra atención hacia la experiencia y el relato vivo de numerosas prácticas latinoamericanas. Estas prácticas están imbuidas de narrativas educativas comprometidas con las y los demás, reflejando en diversas formas el sentido de nuestros sueños.

En sus páginas, la reflexión emancipadora se hace tangible y abre caminos para imaginar una educación donde la diversidad y el ejercicio pleno de derechos sean horizontes posibles. Creemos que el lector y la lectora encontrarán aquí múltiples voces que enriquecen el panorama educativo de nuestro maravilloso Sur. Brindamos por este libro con la esperanza que inspire y oriente a quienes creemos que la educación social puede ser parte de un proceso de transformación y revolución humanitaria.

Invitamos a transitar estas páginas con libertad: interrumpir, criticar, saltar, compartir y discutir son modos posibles de

acercarse a ellas. El compromiso es aportar a este trabajo, concebido como un esfuerzo, siempre incompleto, de pensamiento.

Eduardo Ribó Bastián¹

Marcelo Morales Pignatta²

Referencias bibliográficas

Cullen, C. (2014). El conocimiento “forma” cuando se sabe “deformado” por el suelo que habitamos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19 (3), 585-602. <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219132213004.pdf>

¹ Eduardo Ribó Bastián. Magíster en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM, México). Especialista universitario en Educación Ambiental (UPN, México). Culminó sus estudios en la Escuela Superior de Psicología Social Dr. Pichon-Rivière y es profesor en Educación Física. Realizó cursos de posgrado en derechos del niño y políticas sociales para la infancia (Unicef, UNCuyo, CASACIDN). Se ha formado en Investigación Colaborativa CESSO Chile Carleton University Canada. Se desempeña como docente investigador en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Miembro de la Comisión Directiva de la Red de Investigación en Educación Social (RIES). Es cogenerador y diseñador de la carrera Universitaria en Educación Social. Contacto: eduardoribo@fed.uncu.edu.ar

² Marcelo Morales Pignatta. Educador Social. Profesor en la FHCE y en la Formación de Educadores y Educadoras Sociales. Es Magíster en Educación Social (UIA - España) y Doctor en Educación (UNER - Argentina). Cuenta con investigaciones y publicaciones en el campo de la pedagogía social y la educación social. Contacto: marcelomorales.uy@gmail.com

Intersecciones posibles: la pedagogía social en la configuración de la pedagogía latinoamericana

Soledad Pascual Valverde¹

Resumen

La pregunta por la presencia de las trazas de la pedagogía social en la Pedagogía latinoamericana nos compete a indagar en el amplio campo de la producción pedagógica de la región. Un enfoque diacrónico permite la recuperación de los debates que han poblado el campo pedagógico y su resignificación, lo que conllevan una productividad histórica que habilita la inscripción de los debates actuales.

Palabras claves: pedagogía social, escuela pública, educación popular

Introducción

Estas palabras se inscriben en el marco de un proceso de investigación doctoral que indaga la configuración de la Pedagogía Social como discurso pedagógico en Uruguay. También son producto de un espacio de formación²/diálogo el cual propone como hipótesis de trabajo que la pedagogía latinoamericana se inscribe en el entramado de dos tradiciones: la escuela pública y la educación popular. Este esquema permite preguntarse por la presencia/ausencia de las trazas de la pedagogía social en el

¹ Soledad Pascual Valverde. Educadora Social. Docente efectiva del Área de Prácticos de la Carrera de Educador Social del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Docente investigadora en Educación Social y Pedagogía Social. Contacto: soledadpascual@gmail.com

² Seminario “Pedagogía Latinoamericana: debates y tradiciones” a cargo de P. Pineau, FLACSO Argentina, 2024.

escenario de la pedagogía latinoamericana. Para urdir este hilván, optamos por comenzar con algunas precisiones necesarias para adentrarse en la temática y fijar una posición. Desde allí abordamos la necesaria recuperación de las trazas de la pedagogía social en la historia de la pedagogía latinoamericana, las cuales aún han sido incorporadas en los discursos vigentes.

En los apartados siguientes se busca hilar las producciones de la Pedagogía Social en América Latina con las dos tradiciones ya anunciadas al inicio de estas páginas: la de la escuela pública y la de la educación popular. La incorporación de la Pedagogía Social pretende abonar al mapa en el que se configura la pedagogía latinoamericana a partir de la hipótesis de su enclave en el marco de estas dos tradiciones.

Finalmente, a partir de lo expuesto se ensayan algunas consideraciones que puedan aportar a una conceptualización de la pedagogía latinoamericana.

En busca de la Pedagogía Latinoamericana

Definir la pedagogía latinoamericana resulta, a la vez, necesario e imposible. Necesario en tanto la producción de sentido a torno a “la” pedagogía latinoamericana permite reescribir lo que aparece como fragmentos de relatos inconexos, en el que las omisiones, las supresiones o las degradaciones puedan ser reparadas, a partir de inscribirlas en una nueva narración. E imposible en tanto puede afirmarse que la pedagogía latinoamericana existe, pero no puede ser definida como una entidad con carácter ontológico. La recuperación de los debates que han poblado el campo pedagógico y su resignificación conllevan una productividad histórica que habilita la inscripción de los debates actuales, desde un enfoque diacrónico que recupera la transmisibilidad del pasado y, por ende, la posibilidad de lo educativo (Puiggrós, 2015). Este es el espíritu de la obra “De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana” en la que Puiggrós (2015)

construye una historia de la pedagogía latinoamericana, mediante el ejercicio de recuperar los postulados de Simón Rodríguez y Paulo Freire para echar luz sobre los nudos de la pedagogía del presente.

Situar la educación como campo problemático implica, para la investigación educativa y pedagógica, la necesidad de identificar los problemas que este abarca, así como el establecimiento de sus límites y sus relaciones con otros campos (Puiggrós, 1994). Se pretende así superar una visión esencialista respecto del acontecer educativo, lo cual para Puiggrós ha sido un “obstáculo epistemológico” para la investigación en educación. La frontera entre los elementos centrales -aquellos que otorgan identidad a los términos educación y pedagogía- y los aspectos contingentes -los referidos a las particulares disposiciones que asumen los anteriores en diferentes contextos sociales e históricos- sufren del mismo modo procesos de corrimiento y reposicionamiento. En este sentido no puede pretenderse su delimitación exacta ni la búsqueda de su esencialidad, sino que debe ser abordado como una configuración en permanente reconstrucción.

El análisis realizado por Puiggrós en relación con la producción pedagógica latinoamericana -surgida como crítica al reproductivismo y al anti escolarismo- concluye que se generó un “vaciamiento de categorías pedagógicas” (2015, p. 14). Dar cuenta de las múltiples producciones de sentido de lo pedagógico implica asumir un criterio de análisis de interioridad develando la existencia “simultánea y articulada de prácticas y sentidos pedagógicos y de otros que se producen en forma subsidiaria” (Puiggrós, 2016, p. 21).

Abordar el lugar y la configuración discursiva de la Pedagogía Social en América Latina nos compele a ubicar primero un campo amplio, el referido a la producción pedagógica en la región, donde se despliegan múltiples prácticas. Estas son productoras de sentidos variados, lo que obliga a “dar cuenta de sus vinculaciones con otras

prácticas sociales, a analizar lo pedagógico en relación con sus condiciones de producción (...)” (Puiggrós, 2016, p. 18). Señalar esta relación entre los sentidos pedagógicos y sus condiciones de producción obliga a distanciarse de las explicaciones causa-efecto que relacionan el campo pedagógico con otros campos de lo social (Economía, Sociología, etc.) en forma lineal. Reconocemos que la especificidad de los discursos pedagógicos resulta de procesos que incluyen y excluyen experiencias educativas, que van dejando enunciados que quedan “deshilvanados” sin integrar discursos y se articulan en forma dispar con otros procesos sociales (Puiggrós, 2006).

En este sentido recuperamos las disputas en torno a la identidad “latinoamericana” en el proceso de configuración de la pedagogía latinoamericana, la cual se jugó entre la imitación y la invención, entre ser copia o gestar una forma propia que habilite la superación de la escena del Requerimiento, señalada por Puiggrós como escena fundante³ de la pedagogía en Latinoamérica (Arata, 2024).

Para promover nuevos sujetos en la arrasada tierra de la educación latinoamericana, no es suficiente convocar a las nuevas generaciones. Es necesario nombrar las del pasado, reubicarlas y reubicarnos frente a ellas o con ellas. Solo así lograremos que el espectro de un pasado irresuelto se torne sedimento productivo para la continuidad de nuestra historia. (Puiggrós, 2015, p. 103)

La tensión entre lo “latino” y lo americano es representada por Simón Rodríguez cuando afirma: “inventamos o erramos”. La puja por la distinción es expresada por varios pedagogos latinoamericanos como Rodó (1971) (Ariel vs Calibán) y

³ “La escena fundante es una construcción teórica y un aporte sustancial para interpretar la historia de la educación latinoamericana en una perspectiva de larga duración. La escena fundante describe “una forma particular de dominación” (1996 98) que Puiggrós identifica con la lectura del Requerimiento, documento redactado en 1514 por el jurista López de Palacios Rubio -consejero de Fernando el Católico- para justificar el proceso de Conquista de América.” (Arata, 2024, p. 39)

Vasconcelos (1935) (Robinson a Odiseo) reafirmando la necesidad de distanciarse de la importación de ideas y formas extranjeras para la educación latinoamericana. El recorrido realizado en la obra “De Simón Rodríguez a Paulo Freire” (Puiggrós, 2015) pretende dar a luz un discurso desde donde poder enunciar a Latinoamérica como “sujeto pedagógico”, que habilite una nueva trama de significaciones en la que inscribir las identidades de los educadores. Un relato alternativo habilitante de un lugar para reconstruir la pedagogía latinoamericana.

Para hilvanar en esta trama los aportes de la pedagogía social recuperamos la hipótesis que sostiene Pineau⁴ de que la pedagogía latinoamericana se configuró en “el entramado de dos tradiciones”, por un lado, la escuela pública y por otro la educación popular.

La escuela pública constituyó un programa basado en la inclusión social vía la homogeneización cultural, en el cual el Estado nacional fue el agente principal. Este se afianzó mediante la obligatoriedad y su cobertura masiva con el fin de formar a los “ciudadanos”, en tanto sujetos políticos. La educación popular, sin embargo, se erige como un programa mucho más difuso, más disperso en el cual el significante “popular” ha sido investido con múltiples significados generándose, según época y lugar, fijaciones parciales del mismo. La configuración de estas dos tradiciones (una dominante y otra subsidiaria) será el escenario en el cual abriremos algunas líneas para identificar a la pedagogía social y sus vínculos con una y otra.

Pedagogía social y escuela pública

El desarrollo pedagógico del siglo XIX orbita en torno a la creación de la escuela como institución formadora por excelencia, solidaria con el establecimiento de los incipientes Estado nacionales. La

⁴ Seminario “Pedagogía Latinoamericana: debates y tradiciones”. FLACSO Argentina, 2024.

consolidación de la escuela pública como programa basado en la inclusión social vía la homogenización cultural es la herramienta de formación del sujeto político necesario: el ciudadano.

En las tempranas décadas del siglo XIX, el pensamiento de Simón Rodríguez alentaba la conformación de repúblicas independientes, forjadas con el material humano propio de Latinoamérica. La educación para Rodríguez era el impulso -junto con la producción- del progreso social para la América que imaginaba. Espacio de afirmación de la igualdad, la educación debía preparar a todos los hombres para el goce de la ciudadanía, a través de la incorporación de saberes socialmente productivos. El quiebre en su pensamiento fue concebir la igualdad no como punto de llegada, como meta del proceso educativo, sino como punto de inicio, como un principio del cual partir y afirmarse en la práctica. Así sería posible la construcción de un nuevo sujeto político popular que incorporara a los negros, a los indígenas y a las mujeres.

Rodríguez afirmaba con toda la fuerza de su escritura que la educación latinoamericana debía tener como núcleo organizador, y cómo sustento, a la población pobre y marginada, a la cual consideraba con las mismas dotes intelectuales y con los mismos derechos al acceso a la educación que al resto de los habitantes (Puiggrós, 2015, p. 44).

Hay aquí una disputa por la definición del sujeto pedagógico, la que retomaremos más adelante.

Otra lectura es aportada por Braslavsky (1985), quien afirma que la historia de la educación popular es la historia de la educación del pueblo, en tanto estrategia destinada a las masas populares, en contraposición a aquellas destinadas a las élites. En este sentido identifica como educación popular a la instrucción primaria impartida desde la educación formal a los niños en edad escolar y a la educación no formal, en tanto educación impartida por el Estado por vías distintas a la educación formal, pero que tiene por destinatario el conjunto de la población.

En el marco de los procesos de independencia, la provisión institucionalizada de educación se presentó como un elemento fundamental para la creación de estados políticos consolidados. “Progreso e institucionalización nacional son los otros elementos comunes a todos los proyectos en los que aparece la propuesta referida a la educación popular formalizada” (Braslavsky, 1985, p. 21). La estatización de la educación popular formalizada en periodo de establecimiento de los Estados nacionales se procesó mediante la sanción de legislación que estableció la enseñanza primaria como obligatoria, la creación de organismos para la conducción y la provisión de la educación y el aumento de la escolarización en forma significativa.

La primera mitad del siglo XX se caracterizó por las impugnaciones al sistema escolar desde las izquierdas, los nacionalismos, los indigenismos, los populismos, etc. En este escenario puede identificarse que el discurso de la pedagogía social se entramaba con experiencias del ámbito escolar centrada en la disputa por la definición del sujeto pedagógico antes mencionada.

La maestra argentina Raquel Camaña en su libro “Pedagogía Social” (1916)- publicado póstumamente- no otorga una caracterización, menos aún, una definición sobre pedagogía social. Descripta como socialista, militante, feminista y sufragista, Camaña fue un ejemplar típico del normalismo argentino, aferrada a la moral y la ciencia como ejes articuladores de la propuesta educacional y social que sostenía. Con planteos revolucionarios, como la necesidad de incorporar la educación sexual a la escuela, Camaña buscaba “abrir y ahondar la escolaridad en su dimensión más social” (Southwell, 2015, p. 114). Preocupada especialmente por la niñez desvalida y por el discurso jurídico que se comenzaba a construir sobre esta, discute enfáticamente las opciones de encierro y control como estrategias privilegiadas para su abordaje y reclama un papel más protagónico para la educación. En eso reside, para algunos estudiosos de su obra, la base de su pedagogía social. Es

decir, la identificación de niños y niñas desvalidos y su pretensión de que la escuela los arrojara es lo que evidencia en sus escritos la exigencia de una educación más popular e igualitaria, lo que caracterizaría su propuesta de pedagogía social.

El Estado tiene en sus manos gran parte del capital humano en sus niños expósitos, huérfanos y desamparados y, en lugar de sacar de ese capital humano el mayor provecho posible para afianzarse a sí mismo mejorándose, lo convierte en elemento de disolución, de atraso, de vicio, de crimen; lo pervierte y degenera. Hacina a la niñez necesitada de cariño y protección maternal y social, en antros llamados cunas, hospicios, orfanatos, casa de corrección donde centenares de niños malogran lo bueno que la herencia perpetuó en ellos y desarrolla todo lo malo que semejante ambiente artificial es capaz de engendrar. ¿Cómo desarraigar ese mal, el más grave que a la humanidad aflige puesto que es causa de profunda degeneración? Hay un solo medio: educar humanamente y educar más a aquel que más lo precisa. (Camaña, 1916, pp. 25-26).

En la segunda mitad del siglo XX, los movimientos pedagógicos se muestran articulados con movimientos contraculturales y revolucionarios. Una experiencia uruguaya que combina la tradición de la escuela pública con los postulados de la pedagogía social son las Misiones Socio-Pedagógicas desarrolladas por estudiantes de magisterio y estudiantes universitarios en escuelas rurales entre 1945 y 1971, “procurando acercar prácticas de higiene, de salud, de vivienda allí donde la pobreza daba cuenta del abandono en que transcurría la vida de la inmensa mayoría de la población rural.” (Scagliola, 2018, p. 37). Estas acciones tenían por objetivo preparar al magisterio para el trabajo en la escuela rural, así como denunciar la acuciante situación social de los habitantes de la ruralidad. Las Misiones desplegarían acciones de tres tipos: culturales, sociales y de superación docente. Para Scagliola (2018) en estas acciones confluyen la tradición normalista y la de las universidades populares, con una fuerte impronta denunciante

frente a las injusticias sociales y una apuesta a la educación de las clases trabajadoras como clave para la toma de conciencia.

Las Misiones Socio-Pedagógicas se desplegaban en los llamados rancheríos. Esta forma de denominar a las localidades o poblados en los que intervenían, se desplaza y es utilizado asimismo para nombrar a sus pobladores. A la luz de los aportes de Nun (2001) puede analizarse esta equivalencia en relación a la conceptualización del fenómeno de la marginalidad en el que se adjudica a los moradores las características del entorno. “(...) los grupos excluidos de la participación dejaban de ser testimonio de una estructura explotadora para expresar, sobre todo, sus propias deficiencias pedagógicas o culturales” (Nun, 2001). En este escenario la educación resulta el elemento superador de esa situación.

Avanzado el siglo, la producción de la pedagogía social comienza a trascender las experiencias escolares y focaliza en prácticas que ocurren fuera de dicho ámbito. Tradiciones como la educación popular y la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de la UNESCO (1990) son elementos que se van articulando en las producciones que entienden lo educativo más allá de las aulas. Particularmente en Uruguay, se recogen experiencias desarrolladas principalmente en el marco del Consejo del Niño, como la de la Escuela Martirené (1969-1976) o la de Escuela Agraria Las Brujas, destinadas a adolescentes abandonados o delincuentes con el propósito de gobernar aquello que la escuela y la familia no había logrado hacer (Pastore & Silva Balerio, 2016).

La Pedagogía Social encarna “la propuesta de un enfoque pedagógico diferente al escolar tradicional, demostrando la potencialidad educativa de diversos ámbitos existentes y nuevos, así como la propia vida cotidiana de los espacios sociales, (...)” (Camors, 2016, p. 171) para cuya configuración la escuela representa una exterioridad constitutiva (Mouffe, 2007), que

incorpora en la delimitación del sujeto pedagógico aquello que la escuela descarta o a lo que renuncia.

Pedagogía social y educación popular

La educación popular se presenta como un significativo con múltiples significados. Frente a la escuela pública aparece como un programa difuso en el que las múltiples acepciones de cada término (educación y popular) arrojan un caleidoscopio de posibilidades para su definición. Pineau y Arata (2019) dirán:

La educación popular no es una realidad transparente que guarda una correspondencia con lo real —sostendrán—, sino un complejo entramado de discursos, experiencias y enunciados que están históricamente sobredeterminados.(...) lo que no impide que —por condensación— puedan formularse definiciones concretas y prácticas ante cada realidad particular (en este otro sentido, lo político es el momento constitutivo, el de la sutura parcial y precaria de las identidades sociales). (Pineau & Arata, 2019, p. 17).

En la primera década del siglo XXI, varios otros autores latinoamericanos (Ghiso, 2015; Krichensky, 2011; Nájera, 2011; Ribas Machado, 2016; Torres, 2009) -mayoritariamente del cono Sur- escriben acerca de la relación entre la educación popular y la pedagogía social. Si bien reconocen historias e itinerarios de producción diferentes, trabajan en la identificación de puntos de coincidencia entre ambos desarrollos. Ubican centralmente el escenario de desenvolvimiento de la pedagogía social en Europa y el de la educación popular en América Latina. Analizan los diálogos entre educación popular y pedagogía social partiendo de afirmar que las conceptualizaciones no pueden desprenderse de sus contextos de surgimiento, producción y desarrollo (Ghiso, 2015).

Los diálogos entre educación popular y pedagogía social que se exponen en estas páginas se inscriben en los debates estratégicos

que Cabaluz Ducasse (2019) identifica para el siglo XXI. Según el autor, en las últimas décadas del siglo XX, desde diversas experiencias del campo de la educación popular, se despliega una lucha por la defensa y la ampliación de la educación pública, desde el llamado “tercer sector”. Surgido en los años 80 -en que la educación popular atendía aquello que quedaba al margen de lo público y de lo privado- acunó categorías como:

“educación pública no estatal”, “educación popular comunitaria” y/o “educación pública popular”, categorías que intentaban generar una propuesta de síntesis entre las reivindicaciones de los movimientos sociales y la educación popular y las luchas de los sindicatos de maestros/as y profesores/as por democratizar las escuelas públicas.” (Cabaluz Ducasse, 2019, p. 46)

Estas categorías fueron resignificándose en la década de los 90 ante la hipertrofia del aparato escolar (extensión de la jornada, ampliación de los años de obligatoriedad), en desmedro de otros espacios educativos, en el marco de una lucha siempre signada por el compromiso por democratización y comunitarización de la educación pública.

La relación entre educación popular y pedagogía social permite otros abordajes. Nájera (2011) plantea que ha de ser mirada más allá del mero encuentro de las tradiciones, desde una nueva sensibilidad con visos de paradigma:

(...) este fenómeno refleja por un lado una deconstrucción de los modelos instrumentales y autoritarios de sociedad que dominan las prácticas culturales e institucionales (momento crítico) y, por otro lado, la construcción de una perspectiva humanista-crítica que propicia la radicalización democrática y la emancipación humana, así como el desarrollo de una epistemología abierta a su reformulación permanente desde las prácticas dialógico-problematizadoras (momento positivo). (Nájera, 2011, p. 79)

El autor caracteriza lo que llama “educaciones populares”⁵ en contrapunto con la escuela. Sostiene que en un primer momento ambas estuvieron fundidas en el proyecto educativo de los Estados oligárquicos- la escuela se identificaba con la educación del pueblo- para luego discurrir por carriles separados, donde la educación popular recoge y reclama aquello que la primera excluye. Señala que el encuentro entre la Pedagogía Social y la educación popular puede ser fechado en el momento en que se comienza la búsqueda en torno a lo específicamente educativo de las educaciones populares. Esta necesidad se hace evidente ante la abundancia de prácticas contrastada con la escasa producción teórica al respecto. especialmente si se compara con el enfoque escolar dominante en la pedagogía tradicional.. “Estos enfoques de «lo educativo» interpelan las perspectivas hegemónicas que restringen la educación a «la escolarización formal» (...) y ponen el acento en el sentido social, crítico y emancipatorio de lo educativo, que desborda la matriz escolar” (Krichensky, 2011, p. 55).

Puede ubicarse en la mitad del siglo XX un contexto en el que la puja por el desarrollo acentuaba escenarios de exclusión de parte de la población. La escuela pública como proyecto igualador comienza a evidenciar falencias⁶ que se acentúan con la llegada de las dictaduras cívico militares al continente. En respuesta se inicia una variedad de acciones educativas que “no estaban atadas a

⁵ Manifestaciones que configuran una matriz compleja donde dialogan las tradiciones de la educación de adultos y la educación comunitaria de base, la teología de la liberación, las tendencias a la democratización social y el desarrollo local, la pedagogía crítica y los emergentes movimientos sociales. En ella se inscriben élites intelectuales académicas e investigadores sociales, junto a líderes populares y comunidades de base social y religiosas (Nájera, 2011, p. 81).

⁶ Puiggrós señala que “(...) el discurso de la Instrucción pública resultó un instrumento importantísimo para la construcción del sistema de hegemonía liberal oligárquico. Su papel fue contradictorio: por un lado, contribuyó a la democratización de la sociedad (aunque en forma desigual en los diferentes países) dentro del capitalismo, y por otro construyó el marco para la interpelación de los sujetos por parte de las clases y sectores dominantes” (2016, p. 28)

un solo cuerpo doctrinal, ideológico o partidario” y que “buscan la movilización en pro de una crítica a las condiciones educativas y de producción cultural de los sectores populares” (Ghiso, 2015, p. 64). Esto consolida el movimiento de la educación popular, caracterizado por la integración de grupos o sectores de la población identificados con situaciones de exclusión (movimientos campesinos, mujeres, sindicalistas, grupos de jóvenes, etc.) que, sosteniendo una opción ético-política en favor de la justicia social, identifican en la pedagogía y las prácticas educativas un potencial emancipador y transformador.

Este contingente entra en contacto en la década de los 90 con las producciones académicas de la pedagogía social europea, ubicando este diálogo en un objetivo compartido: el de “desarrollar las potencialidades y oportunidades educativas de la cultura, la vida cotidiana y de los individuos para enfrentar y transformar, desde una opción ético-política, las condiciones de vida indignas y deshumanizantes” (Ghiso, 2015, p. 67).

Otros diálogos pueden ubicarse en el marco de los proyectos educativos que lucharon por los procesos de democratización y lucha por los derechos humanos (Cabaluz Ducasse, 2019). En este sentido, Krichensky (2011) ubica el diálogo de la pedagogía social y de la educación popular en los aportes para garantizar la inclusión y el cumplimiento del derecho a la educación. El autor desarrolla ambas perspectivas destacando sus contribuciones en relación a las fallas del sistema educativo formal para lograr la inclusión y el goce pleno del derecho a la educación con un enfoque de justicia social. Es decir, ambas perspectivas son recuperadas a partir de ser miradas como contrapuntos del ámbito escolar.

En este marco de cambios de subjetividad y formas de hacer escuela, la Pedagogía Social, con los aportes de la educación popular, puede irrumpir en la escena escolar en términos de problematizaciones, enfoques, propuestas metodológicas, que favorezcan una reflexión provocativa y crítica sobre los niños y

jóvenes en tanto sujetos de derecho e históricos (...) (Krichensky, 2011, p. 65).

Otros planteos rechazan el reconocimiento de mayor consenso -que reconoce el surgimiento de la pedagogía social en Europa- y realizan una genealogía latinoamericana de la pedagogía social en la que la educación popular ocupa un lugar central. Partiendo de asumir que toda pedagogía es social, se afirma que

quando o adjetivo social é acrescido ao substantivo pedagogia, quer-se enfatizar, de uma maneira geral, uma pedagogia diferente da tradicional, preocupada com os processos de exclusão de um amplo conjunto de segmentos sociais, (...) Tal pedagogia é social porque supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo típicos da pedagogia tradicional, cujos discursos e práticas estão centrados na competência individual do aluno (...) (Mota Neto & Oliveira, 2018, p. 24)

Esta propuesta repele el escolacentrismo reductor del universo de la educación a las prácticas escolares y forjador de la dicotomía saber-no saber (división que se institucionaliza en función de la división social de clases y del trabajo) haciendo un planteo superador. En el plano epistemológico rompe con las dicotomías saber erudito/ saber popular y teoría/práctica. En el plano político separa los intereses del mercado de los procesos educativos y en el plano pedagógico dimite de metodologías pasivas promoviendo la participación activa y el reconocimiento de las personas como sujetos históricos y agentes de transformación. En el mismo sentido reconoce los orígenes de la educación popular en los movimientos de lucha de los sectores populares en el marco del proceso de independencia de América Latina.

Como trazos relevantes para la construcción de la pedagogía social se identifican el tener una intencionalidad política de búsqueda de la emancipación social, objetivos, contenidos y metodologías comunes.

Por tanto, consideramos que a gênese da pedagogia social na América Latina, articulada ao movimento histórico da educação popular, encontra-se nas lutas pela emancipação política e intelectual de nossos países em relação à Europa. (Mota Neto & Oliveira, 2018, p. 26)

Se hacen carne en estos textos las luchas por defender, democratizar y transformar en clave emancipatoria la educación pública, en síntesis, por disputar el sentido político de la educación.

Algunas consideraciones respecto a una posible conceptualización de la “pedagogía latinoamericana”.

Es evidente a esta altura que la pedagogía latinoamericana es, como todo elemento del campo pedagógico, un terreno en disputa que lucha por la fijación de sentidos, siempre provisorios, siempre parciales. A riesgo de tratar de encapsular la pedagogía latinoamericana en unas coordenadas fijas, lo recorrido en estas páginas hacen aflorar algunos elementos que interesa recuperar a fin de poder nutrir este objeto de estudio tan escurridizo.

En primer término, la educación en América Latina ha jugado un papel de relevancia para la conformación de la identidad de sus habitantes y de sus organizaciones político-administrativas, siempre en un juego de recuperación y olvido de la diversidad que la compone. La historia de estas tierras, contada desde la colonización, ha sido escindida en dos: un antes y un después. La señalización de Puiggrós (2015) de identificar la lectura del Requerimiento como escena fundante de la pedagogía latinoamericana es signo de este quiebre.

Otro elemento central es la configuración del sujeto pedagógico, a partir de la recuperación tanto de las identidades que han sido comprendidas como de aquellas que quedaron escindidas del término. Este debate se reactualiza hoy en el territorio latinoamericano y exige posicionamientos fuertes a fin de que nadie sea descartado.

Finalmente, la pedagogía latinoamericana se presenta como elemento fuerte en el entramado de la construcción de espacios de democracia y justicia social, tal como lo soñarán Simón Rodríguez y Paulo Freire.

Referencias bibliográficas

- Arata, N. (2024) Democracia, imaginación política y soberanía educativa. Una lectura de las escenas fundantes de la pedagogía latinoamericana. *Revista Tlatelolco, UNAM, PUEDJS*, 2 (2). <https://doi.org/10.22201/puedjs.29927099e.2024.2.2.2>
- Braslavsky, C. (1985). Etapas históricas de las estrategias nacionales para la enseñanza general obligatoria en hispanoamérica. En M. de Ibarrola, & E. Rockwell, *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 15-41). Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N.
- Cabaluz Ducasse, J. (2019). Educación Popular en América Latina: trazas históricas y nudos estratégicos para el siglo XXI. *Revista de Ciências da Educação Americana*, 35-51.
- Camaña, C. (1916). *Pedagogía Social*. La Cultura Argentina.
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 27, 153-178.
- Ghiso, A. (2015). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamérica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Ágora*, 16, 63-75.
- Krichensky, M. (2011). Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En M. Krichensky (Comps.), *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (pp. 55-70). UNIPE.

- Mota Neto, J. C. da & Oliveira, I. A. de (2018). Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. *Revista de Educação Popular*, 16(3), 23-35.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Universitaria.
- Nájera, E. (2011). A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre pedagogía Social y educación popular en Chile. En M. Krichensky (Comp.), *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (pp. 71-90). UNIPE.
- Nun, J. (2001). *Marginalidad y exclusión social*. FCE.
- Pastore, P., & Silva Balerio, D. (2016). *Martirené. Trazos y legados de una experiencia pedagógica (1969-1976)*. Carlos Alvarez Editor.
- Pineau, P. & Arata, N. (2019). El revés de la trama. Imaginar otras historias de la educación latinoamericana. En M. Gómez Sollano, & A. Puiggrós, *Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina* (pp. 11-19). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Puiggrós, A. (2006) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2015). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colihue.
- Puiggrós, A. (2016). *La Educación Popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Colihue.

- Ribas Machado, E. (2016) A educação popular latino-americana como um novo sentido para a educação social – pedagogia social. *Inter Ação*, 41(3), 705-724.
- Rodó, J. E. (1971). Ariel: Liberalismo y jacobinismo (Vol. 98). Biblioteca Cervantes Virtual.
- Scagliola, G. (2018). Una experiencia desconocida. Las Misiones Socio- Pedagógicas en Uruguay (1945-1959). *Revista del IICE* (44), 37-50.
- Southwell, M. (2015). Raquel Camaña: pedagogía social, moral y sensibilidad en el comienzo del S XX. *Anuario de Historia de la Educación*. 16 (2), 109-124.
- Unesco (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico.
- Vasconcelos, J. (1935). De Robinson a Odiseo. M. Aguilar.

1

**Sujetos y
experiencias**



Entre oscilaciones predecibles y caóticas: Infancia y tiempo en la experiencia de los Clubes de Niños

Mariana Vazquez Pizzorno¹

Resumen

Este artículo reflexiona sobre el tiempo y la infancia en la práctica educativa de los Clubes de Niños, a través de las tres figuras griegas que representan el tiempo: *Kronos*, *Kairós* y *Aión*. Se ofrece una caracterización acerca de cómo se organiza el tiempo en estas prácticas. También se realiza un abordaje acerca de los posicionamientos frente a las interrupciones a lo preestablecido y cuáles son las principales ideas en torno a la infancia en su vinculación con el tiempo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, utilizando análisis documental y entrevistas. Entre los principales hallazgos, se destaca que la organización del tiempo en estos espacios muestra similitudes con la estructura del tiempo escolar, pero también una atención particular a las interrupciones del acontecer cotidiano que exigen una posición de flexibilidad y apertura. Además, se exploran las nociones de infancia, entendida tanto como un tiempo orientado hacia el futuro como un tiempo presente, visibilizando la disputa en torno a la noción. El artículo concluye con la importancia de seguir indagando sobre estos dispositivos y la necesidad de producir tiempos de reflexión sobre aspectos que, a menudo, quedan fuera de la discusión.

Palabras Clave: Tiempo, infancia, práctica educativa, Clubes de Niños.

¹ Mariana Vázquez Pizzorno. Educadora social y estudiante de la Maestría en Psicología y Educación en la Universidad de la República. Ha trabajado en varios proyectos socioeducativos vinculados a infancias y juventudes. Integra el grupo de investigación y estudio IJEED (Infancias, Juventudes y Experiencias Educativas) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, desde donde desarrolla su interés por la práctica educativa en diversos contextos sociales.

1- Introducción

En este artículo reflexionaremos sobre las relaciones entre la noción de tiempo e infancia en las prácticas educativas. Presentamos una caracterización de la gestión y organización del tiempo en las prácticas educativas que se desarrollan en Clubes de Niños. En particular, nos enfocamos en los posicionamientos y decisiones que se toman frente a escenas que se presentan como interrupciones a lo planificado o preestablecido. Además, proponemos un acercamiento a las nociones de infancia en su relación con el tiempo. Para el abordaje de dichos objetivos se optó por una metodología de corte cualitativa y se utilizaron como herramientas el análisis documental y la entrevista semi-estructurada. El presente artículo expone algunos de los principales hallazgos de la tesis realizada en el marco de la Maestría en Psicología y Educación.

La relación entre la educación y el tiempo resulta constitutiva. Asimismo, la vinculación de la educación con la idea de *natalidad* (Arendt, 2019), como filiación de los recién llegados a un mundo compartido, establece también una relación con el tiempo. La transmisión del legado cultural inscribe a los nuevos en un mundo que les precede pero que a la vez deben dar continuidad. Lo cual supone un vaivén temporal entre continuidades y discontinuidades, o entre el pasado y el futuro.

La relación entre educación, tiempo e infancia está marcada por la preponderancia de una visión escolarizada de la temporalidad, que atraviesa las diversas experiencias sociales de los sujetos. Desde una visión cronológica del tiempo, los niños, niñas y adolescentes (NNA) transitan al menos cuatro horas de su jornada diaria, 5 días a la semana, a lo largo de al menos 10 meses y por al menos 12 años en instituciones escolares. Pero lo educativo ocurre en diversos escenarios y la ampliación del tiempo pedagógico aparece como un discurso fuertemente difundido en la actualidad. Se establecen jornadas educativas que se extienden hasta 8 horas, donde se

busca ocupar la mayor cantidad de tiempo posible. Esto pareciera responder a necesidades familiares, del mercado laboral y de la organización social dentro del capitalismo actual y se pone en tensión con las temporalidades infantiles y las formas que adopta la práctica educativa, aspectos que abordaremos en este trabajo.

La asociación implícita y explícita entre educación y escuela moviliza algunas preguntas en torno a las posibilidades de construir formas diversas del quehacer educativo. Morales (2017) plantea que existe una tendencia a asumir la forma de lo escolar, “su organización de tiempos y espacios, las relaciones que propone para las personas y con el conocimiento, sus lógicas. Es decir, la escuela siempre se cuele” (p.206), aún en escenarios educativos *a priori* son más flexibles como los Clubes de Niños (CDN).

Los CDN son parte de las propuestas de ampliación del tiempo pedagógico para los sectores de población mayormente afectados por las desigualdades. Creados hacia fines de los 80, se instalan en los diferentes territorios de Uruguay como una política pública de atención a la infancia. Dependen del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) cuenta al día de hoy con una extensa trayectoria. Esta política pública de alcance nacional fue elaborada en un contexto de retraimiento del Estado respecto de la atención de las problemáticas sociales derivadas de la desigualdad. En este marco, dicha atención fue delegada a Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

Es sumamente escasa la investigación, producción, reflexión y problematización acerca de esta propuesta, si tenemos en cuenta el tiempo de desarrollo de esta política pública y el alcance a nivel nacional. Otros programas de similares características, no presentan la misma centralidad en otros países de América Latina. Si bien existen proyectos como las Casas de los Niños y las Niñas en Argentina, las Casas Lúdicas en Colombia o las Casas de Tareas en México, no configuran políticas públicas de alcance nacional o es más reciente su aparición.

Si bien los CDN se presentan como dispositivos con ciertas flexibilidades para determinar objetivos, contenidos y metodologías (donde cada OSC y cada equipo establecen formas específicas de trabajo) adoptan algunas prácticas en la organización del tiempo que se acoplan con las modalidades escolares y otras donde tensionan dichas formas de hacer.

Presentamos en el primer apartado un abordaje acerca del tiempo a través de las figuras de la mitología griega: *Kronos* o *Chronos*, *Kairós* y *Aión*. Asimismo, desarrollamos el concepto de infancia en tanto significativo en disputa y su relación con el tiempo en el marco de la práctica educativa. En el segundo apartado planteamos de forma sintética el diseño metodológico, destacando las decisiones claves en torno a la selección de los centros. Finalmente, los hallazgos centrales se organizan en ejes que toman las tres figuras del tiempo para el análisis de los datos. El primero referido a la organización y gestión del tiempo mediante la perspectiva cronológica. En el segundo eje se plantea una escena a través de la cual pensar en las dimensiones cualitativas del tiempo a través de la figura de la interrupción. Finalmente, en el tercer eje se aborda la cuestión de la infancia en su relación con el tiempo, a través de los discursos de quienes trabajan en estos dispositivos, en la oscilación entre el presente y el futuro. En el último apartado se esbozan algunas de las conclusiones a modo de síntesis de los hallazgos y las preguntas que de ellos se derivan para continuar pensando.

2. Desarrollo: nociones centrales, metodología y hallazgos

2.1 Nociones centrales: Tiempo, infancia y práctica educativa

2.1.1 Oscilaciones no lineales: las figuras griegas del tiempo Aión, Kronos y Kairós

El tiempo configura una preocupación para el ser humano de largo recorrido. El arte, la filosofía y la ciencia realizaron diversos aportes

que buscaron explicar su origen, dimensiones y afectaciones. Se ha disputado el sentido de este, con perspectivas que oscilan entre la objetividad o subjetividad, la linealidad o discontinuidad, en un vaivén entre polos que parecían no poder conjugarse. La metáfora del péndulo con su movimiento oscilante acompañará el desarrollo de este trabajo.

Lejos de desconocer este amplio recorrido por el que ha transitado el pensamiento acerca del tiempo, nos interesa detenernos en las figuras de la mitología griega: *Aión*, *Chronos* o *Kronos* y *Kairós*, a través de las cuales el pensamiento clásico buscó explicar las diversas dimensiones del tiempo.

Aión es representado en la mitología como un anciano con una serpiente mordiendo su cola. Esto hace referencia a la idea del eterno retorno, es el tiempo en su expresión circular, la permanente posibilidad del recomienzo, de la vida frente a la muerte, “es el maestro de lo permanente, de la eternidad. Es siempre vida” (Sferco, 2015, p.27). Si bien la figura clásicamente utilizada para representarlo es el anciano, Campillo (1991) y Agamben (2018) siguiendo a Heráclito, expresan que lo más viejo puede ser a la vez lo más joven, ya que posee en sí todas las posibilidades de juego. El niño por su iniciación en la vida y el viejo por haber transitado ya la experiencia. *Aión* es el retorno de lo mismo, pero a la vez de algo diferente, como mencionan los autores, esta posibilidad está dada tanto en el anciano, que ya ha transitado por la vida por tanto la experiencia le permite comprender y anticiparse ante el acontecer del mundo, como en el niño o niña quien posee en sí la posibilidad de realizar todo desde la inocencia de aquello que comienza por primera vez.

Esta noción es posible articularla con la idea del tiempo como donación planteada por Welte y retomada por Garrido-Maturano (2010), en tanto el tiempo nos es concedido para ser vivido, pero desconocemos su origen, había tiempo antes de nuestra existencia y continuará habiendo luego de nuestra muerte. Un tiempo que

se presenta disponible, que podría asociarse con el *Aión* como aquello que siempre está y como posibilidad contra la muerte. Esta perspectiva se instala en la discusión moderna acerca de la objetividad o subjetividad del tiempo y la aporía planteada por Ricoeur, “ante la imposibilidad de vincular la multiplicidad del tiempo fenomenológico con la unidad del tiempo cosmológico” (Díez Fischer, 2018, p.291), por lo que el tiempo nos pertenece y a la vez nos excede.

Kronos es representado como un adulto con un reloj de arena y una guadaña, que simboliza el corte del tiempo. Cuenta la mitología que fue el encargado de la separación entre el cielo y la tierra, estableció el orden del mundo y de los hombres, por lo que representa el control, el orden y la medida del tiempo. Suele ser asociado con el tiempo de la vida regulada y ordenada, el horario, el calendario, el reloj devienen de su figura. *Kronos* se enfrenta a la imposibilidad de que el tiempo se detenga, al continuo discurrir del mismo y por tanto a la posibilidad constante de su final. Frente a *Aión* que figura lo que siempre está comenzando o la idea del tiempo como donación que se presenta como siempre disponible, *Kronos* es aquello que siempre está terminando. En la mitología es el semidiós que todo lo devora, que fagocita incluso hasta a sus propios hijos en una carrera contra su propia muerte, contra el fin del tiempo. Días, horas, semanas, meses son algunas de las fragmentaciones del tiempo que derivan de él, así como también las edades o etapas de la vida, la calendarización de los sucesos, las estaciones del año, entre otras múltiples referencias que conforman un transcurrir ordenado, secuenciado y compartimentado.

Frente al oscilante movimiento que establecen los dos polos del tiempo presentados, *Kairós* es el tiempo que traza la discontinuidad, tiene que ver con el momento justo u oportuno, tiempo del momento decisivo, pero también de la irrupción. Es representado como un adolescente sin pelo con los pies alados y

tiene en su mano una navaja y una balanza inclinada. La fugacidad, el corte del tiempo, la ruptura, la imposibilidad de ser atrapado, son las características que se desprenden de su imagen. También es asociado como punto justo, mezcla o *pharmakon*, referencia relacionada con el desarrollo de la medicina hipocrática donde era necesario establecer la medida justa para la cura del paciente, lo que configuraba siempre un misterio. *Kairós* es el tiempo que escapa a su medición, contiene el azar, pero también requiere ciertas condiciones de producción, no es cualquier mezcla ni cualquier circunstancia. En esta línea traza el corte con un tiempo lineal, productor de un tiempo singular que no puede ser capturado bajo una lectura cuantificable, es el tiempo cualitativo en su máxima expresión.

En esta línea, la noción de interrupción planteada por Duschatzky (2023) resulta significativa en una relación con una forma del tiempo que rompe con la lógica de la cronología en los ámbitos educativos y permite pensar desde las dimensiones cualitativas del mismo.

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

Se destaca desde diversas lecturas, la preponderancia de *Kronos* en la organización y estructuración de la vida cotidiana en sociedad. Elías (1989) plantea que el tiempo resulta “una síntesis simbólica de alto nivel” (p.25) en tanto se articulan aspectos de cada sujeto y su vida singular, fenómenos físicos y aspectos de

la vida en sociedad. La presencia de lo que podríamos identificar como *Kronos*, ejerce en los sujetos individuales una coacción que se vivencia de forma natural. La consciencia individual y personal de la experiencia y del tiempo es claramente intervenida y dialogada por regulaciones sociales que pautan modos de estar juntos y vivir en sociedad, definiendo recorridos y expectativas ante cada situación. La predominancia de una forma particular de concebir el tiempo, asociada a la figura de *Kronos*, naturaliza este diálogo y la cascada de efectos de él derivados, invitándonos a mantener su continuidad y linealidad. En el terreno educativo este escenario pareciera encontrar claros reflejos: la organización de propuestas y trayectorias educativas en función de las edades cronológicas, la fragmentación de tiempos de descanso y tiempos de trabajo, la compartimentación de los saberes en duraciones acotadas y preestablecidas, etc.

Si bien la supremacía de *Kronos* en nuestra forma de concebir el tiempo invisibiliza el carácter socialmente construido, nos encontramos en la práctica con múltiples situaciones que lo ponen en evidencia, cuestionando y problematizando su continuidad y linealidad. A través de las figuras presentadas intentaremos pensar las prácticas educativas en una perspectiva del tiempo que contemple sus diversas dimensiones. En el siguiente apartado, profundizaremos en cómo estas nociones se expresan en la práctica educativa, intentando vislumbrar las conexiones que entendemos permanecen invisibilizadas y manteniendo este movimiento de apertura conceptual que amplía la concepción predominante del tiempo.

2.1.2 Oscilaciones predecibles: el tiempo en la práctica educativa

Parte del tiempo en la vida de los sujetos transcurre dentro de instituciones educativas. Estas organizan y gestionan el tiempo principalmente en función de responder a una demanda social centrada en el aprovechamiento y la productividad. Esta lógica

concibe la educación como una preparación para el futuro, priorizando los rendimientos medibles. Así, la relación entre educación y tiempo ha estado marcada por una preponderancia de *Kronos*, entendida como una temporalidad lineal, cuantificable y orientada a fines. La educación ha estado condicionada por una relación con el tiempo donde *Kronos* ha tenido la preponderancia.

La escuela como ámbito social configura uno de los espacios a través de los cuales, desde los primeros años de vida, vamos incorporando las formas de la organización temporal que se desplegarán, no solo en el marco del espacio escolar, sino en diversos ámbitos de la vida cotidiana. Nuñez (2023) plantea que la escuela funda su rol de transmisora de un orden de la temporalidad en la extensión y la obligatoriedad. Estas características le posibilitan expandir y transmitir las lógicas de su organización a gran escala, incluso por fuera de ella. En línea con este planteo, para Vicent et al. (2001), existe una forma escolarizada de socialización que se impone y trasciende las fronteras de la escuela hacia otras propuestas educativas y ámbitos de la sociedad. A este respecto expresan: “nuestra sociedad está escolarizada, incapaz de pensar la educación a no ser según el modelo escolar incluso en los dominios ajenos al currículum consagrado de las escuelas de cultura general o de formación profesional” (p.7).

En relación con la organización y gestión del tiempo en los ámbitos escolares, Flavia Terigi (2008) haciendo referencia a las escuelas secundarias destaca la idea del “trípode de hierro”. Se trata de un patrón de organización que genera un funcionamiento por defecto de las instituciones, es decir, sucede de la misma forma más allá de que se introduzcan algunos cambios. Este patrón está basado en tres aspectos centrales: la clasificación de los saberes; la asignación de docentes por áreas de saber cada vez más específicas y la organización temporal sobre la base de la hora de clase. De esta forma, se compone un *cronosistema escolar*, es decir, una forma de organización temporal propia de los espacios escolares. Este se

produce sobre la base de un proceso de homogeneización, para el cual era necesario enseñar lo mismo, de manera simultánea y para todos de igual forma, desconociendo las singularidades y diversidades existentes.

En este recorrido teórico transitamos desde la preponderancia de una lógica temporal marcada por *Kronos* y materializada en el *cronosistema escolar*, hacia la comprensión de temporalidades que exceden esta dimensión medible y lineal. Vimos que las instituciones educativas, al organizar el tiempo de manera homogénea y acumulativa, tienden a normalizar las trayectorias y las experiencias de los sujetos. Además, señalamos cómo en las vivencias singulares y las interrupciones, surge el carácter cualitativo del tiempo, un tiempo subjetivo y no lineal, que antes que homogéneo se vuelve relacional.

De todas formas resulta interesante destacar que, si bien estos planteos establecen una dimensión disciplinadora de la escuela en la relación entre los sujetos y el tiempo, en ella pareciera haber poco lugar para las singularidades o las posibilidades del tiempo en su dimensión cualitativa. Sin embargo, hay autores que rescatan la idea de la escuela como *Schole*, como posibilidad de tiempo liberado y separado de responsabilidades, eximido de la productividad y funcionalidad, un tiempo para “perder” el tiempo (Larrosa, 2019; Masschelein y Simons, 2014).

Esta perspectiva introduce la posibilidad de una ruptura con un tiempo lineal, en el cual el presente siempre está al servicio del futuro. Por el contrario, abre hacia la experiencia de la escuela o la educación como la posibilidad de vivenciar ese presente desligado de la “presión potencial de un futuro ya proyectado” (Masschelein y Simons, 2014, p.16), sobre el que pesan las percepciones acerca de las infancias exclusivamente como tiempos de preparación y de la escuela como espacio privilegiado para ese proyecto.

2.1.3 Oscilaciones en disputa: abordaje sobre la noción de infancia

Las nociones en torno a los niños y las niñas han ido variando a lo largo de la historia, Ariès (2023) identifica que previo a la modernidad el niño se encontraba invisibilizado como tal sin distinción del adulto. Leopold Costabile (2012) expone que la idea de infancia desde la lógica moderna “se configura como tal a partir un largo proceso que va a culminar en el siglo XVII, fuertemente vinculado a la consolidación del capitalismo como formación socioeconómica y a la constitución de un modelo humanista de pensamiento” (p. 26). Es a partir de la modernidad que los niños comienzan a cobrar relevancia a nivel social. La baja de la mortalidad producto de los avances médicos y la necesidad de mano de obra productiva en las familias, entre otros motivos, emerge una particular sensibilidad acerca de los niños, su cuidado y resguardo. En ese contexto, la escuela resulta ser la respuesta a esa separación iniciada ya entre la infancia y la vida adulta. Esta perspectiva expone una doble cara del proceso de advenimiento de la infancia, en tanto la diferenciación trajo aparejados también efectos de encierro, castigo y pérdida de libertad y autonomía. De esta forma se construyó el sentido de la infancia en su asociación con el proceso de escolarización y, por tanto, con los modos de socialización escolarizados, pero podría pensarse que estas nociones se encuentran hoy en disputa.

Minnicelli (2017) expone la necesidad de pensar la infancia como significativa, en tanto es posible desentramar múltiples significados que devienen tanto de las biografías singulares como de las construcciones simbólicas colectivas. A este respecto menciona:

Eso llamado infancia no se deja apresar en concepto unívoco alguno. En tanto significativa, oficia de término clave que el hacer entra en juego la polisemia semántica. Tal efecto de discurso resulta interesante y curioso cuando, en su autonomía, el propio vocablo -al ser escuchado- resuena en la singularidad biográfica. (pp.40-41).

La disputa acerca del sentido de la infancia ha oscilado en torno a su visibilidad e invisibilidad, su cuidado y protección y el disciplinamiento. Lejos de una pretensión de clausura, dicha disputa resulta un desafío que es necesario asumir desde una perspectiva ética y política. Entendemos que tanto las concepciones del tiempo abordadas, así como la desnaturalización de las formas escolarizadas de socialización configuran claves interesantes en la discusión.

2.2 Claves de un abordaje metodológico

La metodología utilizada en la investigación es de corte cualitativa. Se seleccionaron los centros en función de la cantidad de NNA atendidos, centros de gestión directa de INAU y convenio con OSC. Se escogieron seis centros que lograron comprender todos los criterios presentados.

Los documentos analizados fueron: proyectos de centro, planificaciones anuales (2023 y 2024) y planificaciones de verano. En los mismos se examinaron los objetivos, contenidos y metodologías de trabajo. Cabe mencionar que estos documentos son solicitados como parte de los convenios establecidos entre las OSC y el INAU. Se analizó y puso en diálogo lo que emergió de estos materiales junto con los resultados de entrevistas semi estructuradas a educadores y coordinadores de CDN de los barrios que componen la Cuenca Casavalle en Montevideo.

2.3 Principales hallazgos

2.3.1 Oscilaciones predecibles: una caracterización de la organización del tiempo en los Clubes de niños

La metáfora del péndulo permite asociar la idea de las oscilaciones predecibles, como aquellas que siguen un movimiento preestablecido, y aquellas definidas como complejas o caóticas donde la oscilación resulta impredecible, con las referencias a las

diversas figuras del tiempo que mencionamos en el marco de la práctica educativa.

La noción de *cronosistema escolar* planteada por Terigi (2010) se ve reflejada en la organización y gestión del tiempo en la práctica educativa de los CDN. El imperio de *Kronos* derrama fragmentaciones temporales cada vez más específicas, establece medidas y hace de estas el parámetro de la organización de la vida, volviéndose, de esta manera, un transcurrir predecible.

A continuación, presentamos las características principales de la organización temporal en las experiencias analizadas. Seleccionamos aquellos aspectos que se destacan, no solo en la mayor parte de los centros, sino también por la relevancia que adquieren en los encuentros y desencuentros con una organización del tiempo escolarizada.

Año lectivo, vacaciones / Planificación anual, planificación de verano

Se presenta una planificación diferenciada, con una estructura anual dividida entre tiempo de trabajo y tiempo de descanso, donde se corresponden las propuestas principalmente con el ciclo marzo-diciembre. Si bien esto se establece a través de un *a priori* como es la solicitud de una planificación específica por parte de la política para cada momento, en los discursos de los entrevistados esta relación y distinción se establece de forma explícita. Es decir, que la organización temporal escolar, que establece la noción de ciclo lectivo como período de tiempo de “trabajo” se traslada a la lógica del CDN. Si bien no existe el cambio de grado, las evaluaciones o instancias implican una variación entre la propuesta de marzo-diciembre y la propuesta de los meses de verano.

Trabajo por temáticas mensuales relacionadas con enfoque de derechos

La organización temporal, principalmente mensual, es compartida en casi todos los centros. Se asocia con una agenda de derechos

que todos los centros buscan abordar. Si bien configura una forma que se da a la planificación esto no siempre puede ser llevado a cabo en la práctica cotidiana, según lo relatan los entrevistados. Aunque la organización temporal pareciera tener efectos en la planificación y orden de la tarea, las dinámicas o emergentes cotidianos hacen que se sostenga de forma intermitente en la mayor parte de los casos. En algunos centros se ha observado una organización basada en el contenido a abordar y los intereses de los sujetos, donde se prioriza una perspectiva temporal que intenta distanciarse del enfoque cronológico.

Ingreso y egreso acoplados con el ciclo escolar

En términos generales en todos los CDN, tanto la llegada de los NNA como su salida, se realizan junto con el proceso escolar. Es decir que, para quienes ingresan desde el inicio, lo hacen al primer año escolar y al CDN de forma acoplada y luego también culminan sus procesos en ambos espacios a la vez. Sin embargo, se destacan situaciones particulares en las cuales se toman otras decisiones que contemplan las singularidades del tiempo de cada proceso educativo. De este modo, es posible extender la continuidad de la propuesta si lo consideran necesario en el proceso educativo individual. Cabe destacar que estas situaciones no son identificadas en primera instancia por los equipos, ni aparecen en los documentos sino que emergen en la conversación luego de algunas preguntas, por lo que se infiere que se configuran situaciones de excepcionalidad que muchas veces no son incorporadas en el discurso como una forma de abordaje de la práctica educativa. En este sentido, se destaca la experiencia de uno de los centros que cuenta con una grupalidad de adolescentes hasta los 16 años. Se distingue, en esta experiencia, la relevancia de dar continuidad al proceso educativo para acompañar y sostener el tránsito de los adolescentes por la educación media básica, así como comprender las características singulares de cada

sujeto, más allá de las franjas etarias que parecieran delimitar la infancia y la adolescencia.

Calendarios semanales con estructuras similares

La forma en la que se organiza la semana en los centros tiene una estructura similar, tanto en el día a día como en la semana: un momento inicial de encuentro; un espacio de taller o actividad; una instancia de tiempo libre o recreo, luego nuevamente taller o actividad y una merienda o almuerzo de cierre. Esta organización de la jornada diaria es compartida entre los centros, donde también se destaca la utilización del espacio salón como escenario privilegiado de la práctica educativa y del trabajo en grupos por edad. Resulta interesante destacar que, si bien se establecen algunos lineamientos para la elaboración de la planificación, la forma de estructuración se replica sin que esto sea parte de un mandato, así como tampoco forma parte de acuerdos entre centros.

Hora clase - Hora taller

La organización del tiempo de la jornada diaria, con su fragmentación, tanto en cronogramas como en planificaciones, aparece de forma similar en todos los centros. Cada taller se extiende entre 45 minutos y 1 hora. Propuesta que se asemeja a la “hora clase” del cronograma de educación media. Esta duración se sustenta en la contratación de los talleristas, el trabajo por grupalidades y lo que entienden los entrevistados como posibilidades de atención/sostenimiento de los NNA. Esto es tensionado frente a otras instancias donde señalan que la participación de NNA se extiende, teniendo en cuenta los intereses o el “enganche” con la propuesta, o en el tiempo libre.

Rituales de comienzo de jornada

En todos los centros, las instancias de inicio de jornada adquieren carácter de ritual, ya que se sostienen todos los días con

características muy similares, tanto en forma o lugar donde se desarrollan, como en el contenido. Estos, según lo relatado, permiten la co-temporalización necesaria para el desarrollo de la jornada. Se caracterizan por ser instancias de diálogo principalmente, donde los NNA cuentan algo de su pasado reciente, es decir, “¿cómo llego?”; algo de su presente, “¿cómo estoy?” y algo del futuro inmediato, “¿qué vamos a hacer juntos?”.

Uno de los objetivos del análisis se centraba en las formas de organización y gestión del tiempo en las prácticas educativas de los CDN. Lo expuesto da cuenta de algunos elementos de la práctica en su relación con el tiempo. En el siguiente apartado profundizaremos en las diversas figuras del tiempo que nos permiten dar cuenta de sus dimensiones cualitativas, es decir, de aquello que no está preestablecido.

2.3.2 El pendular caótico: una escena del tiempo cualitativo

Las interrupciones configuran formas cualitativas del tiempo que no se corresponden con fragmentos cuantificables, medibles, numerables. De acuerdo con la metáfora planteada, al igual que el péndulo complejo o caótico, las formas no cuantificables del tiempo se hacen presentes en el relato, en línea con lo planteado por Bárcena y Mèlich (2000) acerca del tiempo:

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

De esta manera, en los relatos de los entrevistados, fuimos desentramando aquellas escenas que nos permitieran visualizar un quehacer educativo que se traza a través de una discontinuidad, de una ruptura, de algo que rompe y sale de su molde. Estas escenas no resultan grandes hazañas, sino que aparecen como *gestos o ceremonias mínimas* que quiebran los automatismos y nos permiten pensar desde nuevos sitios. Es allí donde aparece lo que Sferco (2015) denomina como “compleja urdimbre del tejido singular”(p.243), escenario de posibilidad de advenimiento del tiempo *kairológico*. Traemos a consideración en términos narrativos una de las escenas presentadas:

Una niña de 11 años llega al club y se dirige a su salón. Sobre la mesa encuentra un papel, juega un rato con él mientras espera. Un recuerdo se cruza en su mente, comienza a plegar el papel con mucha precisión, un doblez y otro, abstraída en su tarea no percibe que a su alrededor otros niños y niñas se acercan. Culmina su tarea con un último doblez y pasa su mano por encima para rectificar cada pliegue, levanta el papel que ahora es mariposa y lo observa. El educador entra al salón, se detiene un instante. Se acerca a la niña e intercambia unas palabras. La niña se incorpora frente a sus compañeros y comienza su explicación, el educador mientras tanto un poco apurado busca papeles y reparte uno de cada color. La niña explica cada pliegue, paso a paso. Culminadas las mariposas, son colocadas aquí o allá, algunas fueron bolas de papel que terminaron en alguna basura, otras, dignamente, se posan sobre una cartelera. El educador piensa unos segundos mientras me cuenta esta escena, con una sonrisa de costado casi como una mueca, y me dice - y bueno ese día llenamos el salón de mariposas en pleno otoño-.

Para que emerja la oportunidad y la posibilidad de un tiempo que quiebre con la lógica preestablecida del *Kronos*, es necesario estar atentos a las señales cotidianas que posibilitan la interrupción. Esta no se presenta de forma netamente azarosa, sino que requiere y exige de un suelo que se prepare para ello. La escena descrita se destaca por la aparente simpleza que trae consigo dar lugar a una

idea, en este caso de una niña, aunque pareciera no acoplarse con las planificaciones o previsiones para la jornada. Minicelli (2013) identifica estas escenas como ceremonias mínimas, en tanto “creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes” (p.55).

El educador al expresar “me agarré de eso”, da cuenta de una disponibilidad a romper con ciertas estructuras preestablecidas, para tomar aquello que aparece y detenerse en aquellos aspectos que parecieran poco relevantes. Asimismo, en esta escena aparece otra de las formas de la temporalidad que se trastocan, mencionada por el entrevistado, en tanto expresa que la lógica de lo preestablecido plantearía una actividad de este tipo en primavera, estación bajo la cual se encuentran asociadas las mariposas. Sin embargo, tomar la oportunidad exige entender que cuando emerge configura el punto justo, que lejos está de ser relacionado con un tiempo cronológico que plantearía otro escenario. El momento justo se estructura de la mezcla o tejido entre múltiples aspectos que muchas veces desconocemos o no controlamos. En este caso, el papel que encuentra la niña, su idea, la disposición de sus compañeros, etc. es decir, la compleja urdimbre a la que hacíamos referencia acerca del tiempo *kairológico*. Si continuamos con la metáfora, de los múltiples factores que pueden incidir en las oscilaciones del péndulo, se produce su trayectoria singular y más difícil de predecir.

2.3.3 Amplitud pendular: la infancia en el marco de la práctica educativa

Las perspectivas en torno a la infancia desde los actores que trabajan en los CDN parecieran reflejar la disputa de sentidos a la que hace referencia Minicelli (2017), incluso en los discursos. Se identifican dos perspectivas que, en su vaivén, componen quizá infinitas miradas más, pero que intentaremos expresar en esas dos vertientes. Por un lado, una que coloca a la infancia como etapa vital, en algunos casos delimitada incluso por una franja

etaria específica, sobre la que se hace necesario realizar una serie de acciones en pos de dotar a los sujetos de herramientas que serán útiles en un futuro. Esto refleja una concepción de infancia como un tiempo proyectado hacia adelante, como fase de tránsito hacia la adultez.

Por otro lado, otra visión en la que se relaciona la infancia con un tiempo que cobra sentido en sí mismo, que no se supedita a un desarrollo futuro, esperable, preestablecido. Esta perspectiva puede observarse en expresiones de los entrevistados donde prima el tiempo presente, asociado a un momento de la vida para el disfrute, para el juego y para el conocimiento del mundo que les rodea.

Una de las entrevistadas plantea pensar la infancia como un tiempo “que no tuviera limitantes”, expresión que podemos asociar a la idea de la infancia como enigma planteado por Larrosa (2017) o como el tiempo de lo inesperado propuesta por Kohan (2007). En las entrevistas aparecen expresiones que despojan a la infancia de su concepción cronológica y lineal expresada en términos de *Kronos* y la vinculan a una vivencia del presente, del aquí y ahora en términos de *Aión*, como aquello que siempre está comenzando.

El disfrute, el juego y el goce se relacionan con el ocio y el tiempo libre. Dentro de estas expresiones identificamos una perspectiva de la infancia que pone en valor aquellos aspectos que, a los ojos de la productividad, parecieran no tener trascendencia. Frente a la aparente necesidad de dotar de herramientas para una vida futura, la infancia solo sería una instancia de pasaje. Por lo tanto, ofrecer tiempos para perder el tiempo, para detenerse, para disputar el carácter acelerado del tiempo y permitir, como expresa una de las entrevistadas, “sentirle el sabor, sentirle el olor” a un tiempo liberado, se articula con la disputa de concebir al tiempo como bien escaso que requiere ser aprovechado y productivo.

Estas perspectivas identifican aquello de la infancia que se relaciona con la posibilidad de detenerse, de alojarse en el presente. Lo cual requiere contar con espacios que cuiden y den seguridad, como se señala en algunas de las entrevistas, para que la infancia pueda instituirse en tanto oportunidad de aquello que aún no ha sucedido. Siguiendo con la metáfora planteada, la distancia entre un extremo y el otro de los movimientos oscilantes, configura la amplitud. Los posicionamientos de los entrevistados se mueven de un punto a otro, presentando una gama compleja y entramada de consideraciones.

3. Oscilaciones finales: reflexiones de síntesis y apertura

Pensar y problematizar sobre el tiempo en las prácticas educativas que se desarrollan en los CDN resulta necesario y oportuno, teniendo en cuenta que, la producción es escasa tanto a nivel académico como de política pública. La existencia de estos dispositivos pareciera no estar hoy en peligro de extinción, pero tampoco se manifiesta una apuesta particular por su crecimiento o expansión. De esta forma, la reflexión acerca de las prácticas que allí se desarrollan queda sujeta a las OSC que los gestionan y a los equipos que las sostienen, que destacan una y otra vez la ausencia de tiempos para pensar y problematizar su tarea, narrar sus efectos y encontrar un equilibrio entre un devenir caótico, cargado de emergentes y la necesidad de ordenarlo y gestionarlo.

Las prácticas en estos espacios oscilan entre reproducciones de un modelo escolarizado de gestión del tiempo e inventivas pedagógicas que crean otras temporalidades. La gestión escolarizada del tiempo trae consigo una organización de espacios y agrupamientos que también se acopla a las formas escolares: agrupamientos por edades que diluyen las potencialidades del multigrado; preponderancia del salón como escenario principal de la práctica educativa; compartimentación y fragmentación de saberes en unidades temporales preestablecidas; instancias de

pasajes acopladas con las escolares limitando la singularización de los procesos educativos.

En el otro extremo de la oscilación, con mayores dificultades para identificar y nombrar, se encuentran un conjunto de acciones que tienden a la flexibilización, a la apertura ante aquello que sucede, a un pensamiento de la práctica que busca singularizarse teniendo en cuenta las diversas experiencias educativas. Prácticas que inventan frecuencias temporales que no se corresponden ni con la hora, ni con el día, ni con la semana, sino que se articulan con el interés y el saber a transmitir; prácticas donde la excepcionalidad está cargada de un hacer que no se presenta ni improvisado ni titubeante, pero al que parece difícil nombrar bajo la lógica ordenada y fragmentada de la planificación. Es decir, prácticas que dan lugar a la oportunidad que emerge cuando no todo está delimitado o preestablecido.

La infancia, como forma de relación con el tiempo, se vuelve una noción compleja que se presenta en los discursos a través de tensiones y disputas. Como en el péndulo, los discursos parecieran ir de un lugar a otro, oscilando entre perspectivas que acentúan la relación de la infancia con el presente o con el futuro.

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

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2018). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia* (2da ed.). Adriana Hidalgo editora.
- Arendt, H. (2019). *Entre el pasado y el futuro*. Ariel México.
- Ariès, P. (2023). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trad.). El Cuenco de Plata Ediciones.
- Bárcena Orbe, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Campillo, A. (1991). Aión, Chronos y Kairós: La concepción del tiempo en la Grecia Clásica. *La(s) otra(s) historia(s). Una reflexión sobre los métodos y los temas de la investigación histórica*, 3, 33-70.
- Díez Fischer, F. (2018). El tiempo según Paul Ricoeur. *Escritos*, 26 (57), 283-318.
- Duschatzky, S. (2023). *Pedagogía de la interrupción*. Paidós Educación.
- Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. In *Las formas de lo escolar*. Del Estante.
- Garrido-Maturano, Á. E. (2010). *Los tiempos del tiempo: el sentido filosófico, cosmológico y religioso del tiempo*. Biblos.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, Política y Pensamiento*. Del Estante.
- Larrosa, J. (2017). El enigma de la infancia. In J. Larrosa, *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación* (pp. 201-218). Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: Sobre el oficio de profesor*. Editorial Universidad de Barcelona.

- Leopold Costábile, S. (2012). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. [Tesis doctoral]. Universidad de la República Uruguay, CSIC. Repositorio Colibrí. <http://hdl.handle.net/20.500.12008/8034>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Minnicelli, M. S. (2017). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y psicoanálisis* (2da ed.). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Morales, M. (2017).). Sujetos por la escuela: aportes desde la Pedagogía Social. *Ensino & Pesquisa*, 15 (2), 192-209.
- Núñez, P. (2023). *Hoy es mañana: reflexiones sobre tiempo, escuela y jóvenes*. Aique Educación.
- Sferco, S. (2015). *Foucault y kairós: los tiempos discontinuos de la acción política*. [Tesis Doctoral], Universidad Nacional de Quilmes. RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/548>
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, 29(1), 63-71.
- Terigi, F. (2010, Febrero 23). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares [conferencia]. *Jornada de apertura ciclo lectivo 2010*. La Pampa.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D., (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 17 (33), 1-11. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459>

Obínrim: Jogo Pedagógico Antirracista - Uma Estratégia Decolonial e Matrilinear.

Elionice Ferreira Fagunde¹

Jacyara Silva de Paiva²

Resumo

Este artigo apresenta a criação de um jogo pedagógico antirracista, desenvolvido a partir de uma pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. A pesquisa envolveu jovens mulheres negras, de 15 a 29 anos, e focou no impacto das vivências dentro da práxis educativa Obínrim, que promoveu práticas antirracistas, decoloniais e matrilineares. O jogo de cartas, resultado desse estudo, integra fotografias e histórias de autoras negras e das participantes da pesquisa, configurando-se como um recurso pedagógico interseccional. O jogo pedagógico desenvolvido não apenas evidencia as interseções entre racismo e machismo, mas também oferece subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas públicas que combatam essas opressões estruturais, torna-se um instrumento de construção coletiva de tecnologias ancestrais, visando a superação da desumanização e da violência histórica vivida por jovens mulheres negras. Assim,

¹ Elionice Ferreira Fagunde é bacharela em Serviço Social (2008) e especialista em Gestão de Políticas de Assistência Social (2010). Mestre em Psicologia Institucional pelo PPGPSI/UFES, desenvolve pesquisas sobre gênero, raça e educação social. Sua trajetória é marcada pelo compromisso com os direitos humanos e com a justiça social. Contato: LeuFagundes2@gmail.com

² Jacyara Silva de Paiva é professora doutora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional. Pesquisa temas relacionados à educação social, gênero, raça e classe. É militante do movimento negro e dos direitos humanos. Contato: jacyara@hotmail.com

atua como uma ferramenta pedagógica essencial na promoção de uma educação social.

Palavras-chave: Educação Social, Jogo pedagógico, Jovens Mulheres Negras, interseccionalidade.

1. Introdução

Este estudo apresenta a criação de um jogo pedagógico antirracista, resultante das pesquisas (Fagundes, 2023) conduzidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A pesquisa analisou os impactos das práxis educativas sociais denominada Obínrim, fundamentada em abordagens educativas humanizadoras, reflexivas, críticas e interseccionais. A práxis foi desenvolvida a partir da partilha de histórias orais, saberes e práticas de jovens mulheres negras assistidas pelo Núcleo Afro Odomodê, uma iniciativa de política pública voltada para a juventude negra no município de Vitória. Através dessa proposta educativa, o estudo buscou promover um espaço de construção coletiva e fortalecimento de identidades, criando um ambiente propício à resistência e à superação das opressões estruturais que atravessam as vivências dessas jovens.

Odomodê, que em Yorubá significa “juventude”, é um espaço público municipal que integra o Plano Municipal de Juventudes (Prefeitura Municipal de Vitória, 2017), subordinado à Coordenação de Política de Direitos da Juventude e vinculado à Secretaria Municipal de Cidadania, Direitos Humanos e Trabalho (SEMCID) no município de Vitória, Espírito Santo. Esse equipamento público destaca-se por ser a única política municipal dedicada a cumprir simultaneamente o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/10 (Brasil, 2010), assegurando à população negra igualdade de oportunidades, tanto individuais quanto coletivas, e combatendo o racismo de forma contínua desde sua inauguração, em novembro de 2006. O Odomodê, portanto, configura-se como um equipamento pioneiro na promoção da temática da juventude

negra, orientado para a implementação de uma política pública focal que visa a inclusão socioeconômica de adolescentes e jovens, com idades entre 15 e 29 anos, por meio de ações socioeducativas que visam a sua inserção social e fortalecimento de sua cidadania.

As atividades realizadas neste espaço de educação não escolar são promovidas por meio de vivências, diálogos, workshops e grupos de estudos, e estão estruturadas em diversas práticas transversais de direitos humanos. Entre essas atividades, destacam-se o Espaço de Convivência Odomodê; oficinas de teatro, dança, escrita criativa de letra e rima, empreendedorismo e geração de renda; o Sarau Empretecendo; o Afromix; o Cine Afro; e o Obínrim, que configura o lócus da presente pesquisa.

Obínrim, que significa “mulher” em Yorubá, é uma práxis educativa que se constitui como um espaço que busca ser seguro, onde são promovidos diversos movimentos com intencionalidade pedagógica. A práxis articula e debate temáticas a partir das realidades cotidianas das mulheres participantes, atuando por meio da instrumentalização teórica que expõe e explica as dinâmicas do racismo e do machismo, evidenciando como esses mecanismos de opressão configuram suas vivências e realidades. Ao oferecer uma compreensão crítica sobre essas opressões, Obínrim fortalece as participantes, promovendo um espaço de reflexão, resistência e construção de alternativas emancipatórias, é um espaço educativo em que as participantes possam explorar suas próprias histórias em diálogo com as trajetórias de figuras femininas que marcam a história da luta antirracista, fortalecendo a conexão entre o passado e o presente, e promovendo uma conscientização ampliada sobre a importância das histórias de mulheres negras na construção de uma sociedade mais equitativa.

O Obínrim ouviu histórias orais das jovens participantes, que traçaram rotas que romperam com as histórias únicas de subordinação racial e de gênero, assim como nos aponta Chimamanda Adichie (2019) de que nossas histórias possam

ser úteis para processos de humanização, recorre aos sentidos africanos, articulando com a cosmopercepção Yorubá, como apresentado por Oyérónké Oyewúmi (2021), entrando em contato com outras configurações para pensarmos gênero na contramão da lógica ocidental.

O *Obínrim*, atua no contexto da educação social que se constitui estratégia para a superação das opressões, sensibilizando as jovens mulheres negras quanto à importância de ocupar espaços de aprendizagem, compartilhamento de experiências e construção de saberes. Sob essa perspectiva, são discutidas questões interseccionais que envolvem gênero, raça, classe e educação social, proporcionando um espaço de reflexão crítica e emancipatória.

Através desse espaço educativo social dialogal, baseado na partilha de histórias e vivências e mediado por um debate crítico e libertador, emergiu o produto desta investigação: o jogo didático pedagógico *Obínrim*, com o propósito de contribuir para o combate ao racismo e ao machismo em diversas esferas. Este instrumento visa promover a diversidade, valorizar a pluralidade étnica e racial e destacar o protagonismo das narrativas de mulheres negras, legitimando suas histórias orais como fundamentais para a construção de identidades coletivas. Conforme destacado por Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32), “histórias importam. Muitas histórias importam”.

O jogo de cartas reúne fotografias e histórias de autoras negras estudadas ao longo da pesquisa, bem como imagens e história orais das jovens negras participantes. Nesse sentido, o jogo se configura como um recurso pedagógico fundamental, promovendo uma perspectiva interseccional que integra aspectos educativos, históricos e sociais na luta contra a violência de gênero. Além disso, ele oferece subsídios importantes para o debate sobre políticas públicas de enfrentamento às discriminações de gênero, raça e classe, contribuindo para a construção de saberes que

fomentam tecnologias de resistência e promovem formas de existência emancipatórias.

Desse modo, a estrutura do artigo compreende as seguintes seções: inicialmente, “Tecendo e entrelaçando meu estudo na práxis educativa Obínrim”, onde são apresentados os fundamentos conceituais com um marco teórico e a trajetória da pesquisa. Em seguida, a seção “Obínrim como Práxis Educativa Social” aprofunda a compreensão desse conceito e sua aplicação no contexto social educacional. Posteriormente, a discussão avança para a seção Pedagogia social e educação social não são sinônimas, no entanto estão imbricadas. Na sequência, Teoria e práxis imbricadas através de caminhos metodológicos que explora os procedimentos metodológicos adotados, evidenciando a relação entre teoria e prática no desenvolvimento da pesquisa entrelaçados com os breves resultados do trabalho. Por fim, apresentam-se as conclusões, que sintetizam as reflexões e contribuições do estudo, seguidas das referências bibliográficas, que fundamentam teoricamente a investigação.

2. Tecendo e entrelaçando estudos, na práxis educativa³ Obínrim

A objetificação do corpo negro remete ao passado colonial, pois, durante o tráfico de pessoas africanas para o Brasil, os indivíduos negros foram tratados como objetos, sem personalidade jurídica e propriedade de terceiros, uma condição desumanizante. Segundo Frantz Fanon (2008), o sistema colonial instaurou um regime de classificação hierárquica que dividia as pessoas em “humanidades” e “não humanidades”, correspondendo, respectivamente, aos colonizadores e colonizados. Fanon conceitua essa divisão através de duas zonas: a “zona do ser”, onde está o sujeito de direito,

³ Para Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

representado pelo indivíduo branco, e a “zona do não ser”, onde não há constituição de sujeito de direito, uma condição imposta aos povos colonizados.

Dentro desse contexto desumanizante, a vivência das mulheres negras é atravessada por múltiplas camadas de violência, como aponta Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe* (2016). Para além do trabalho forçado e da desumanização estrutural, as mulheres negras foram alvos recorrentes de violência sexual durante a escravidão, condição que se perpetuou na cultura brasileira por meio da construção de estereótipos que reforçam sua objetificação. Termos como “cor do pecado”, “mulata” e “marrom bombom” emergem desse passado, reproduzindo uma imagem hipersexualizada e subjugada da mulher negra, negando-lhe autonomia e aprofundando as marcas da opressão histórica. Essas construções estigmatizantes evidenciam a intersecção entre racismo e sexismo, gerando, segundo Carla Akotirene (2019), vulnerabilidades específicas para as mulheres negras. Como destaca Akotirene, “a forma como as opressões do racismo e machismo se interseccionam produz vulnerabilidades específicas às mulheres negras” (Akotirene, 2019, p. 3). Esse fenômeno implica que, quanto mais pronunciadas as características fenotípicas associadas à população negra — e quanto mais essas características divergem do padrão europeu —, maior é a intensidade das violências sofridas. Dessa forma, o racismo e o sexismo atuam conjuntamente para acentuar as opressões enfrentadas pelas mulheres negras, tornando-as alvos de formas específicas de discriminação e abuso.

Segundo o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* (2022), quando se analisa o recorte racial, observa-se que jovens negras de 15 a 29 anos têm 2,19 vezes mais chances de serem assassinadas no Brasil em comparação com jovens brancas da mesma faixa etária. Esses dados revelam a prevalência da violência de gênero e raça, especialmente contra mulheres negras. Em uma pesquisa

realizada pelo Ministério Público do Estado do Espírito Santo, o levantamento intitulado “Mapa de Mortes Violentas de A a Z” (2023) mostra que 44,86% das vítimas de mortes violentas são mulheres negras ou pardas entre 15 e 29 anos. Além da cor/raça, a faixa etária destaca-se como um fator de risco, evidenciando a maior vulnerabilidade de mulheres jovens a diferentes formas de violência. Esses indicadores apontam para um cenário de possível feminicídio juvenil, refletindo as condições de risco acentuadas pela intersecção de raça, gênero e idade.

No contexto da violência, os dados evidenciam que a questão racial é um fator determinante para a incidência de agressões contra mulheres, uma situação agravada ao longo dos anos, conforme revelam as análises do Sistema de Informação do Ministério da Saúde, que indicam um aumento significativo nos casos de feminicídio. Observa-se, assim, uma correlação direta entre racismo, machismo e feminicídio, com impactos profundos para a sociedade, especialmente para as mulheres negras, que são desumanizadas de forma persistente. Essa violência de gênero e raça é uma herança do período colonial, marcado pelo sistema escravista e pela opressão patriarcal, cujas consequências ainda se fazem presentes na sociedade contemporânea.

No contexto histórico de injustiças que relegam a população negra à “zona do não ser”, como teorizado por Frantz Fanon, observa-se que as mulheres negras são particularmente vulnerabilizadas. Não se trata apenas de dados estatísticos ou índices, mas de vivências de racismo cotidiano, como descreve Grada Kilomba (2019).

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo não é um “ataque único” ou um evento discreto, mas uma “constelação de experiência da vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abusos” que se repete insistentemente ao longo da biografia de alguém (Kilomba, 2019, p. 80).

As mulheres estão na ponta do iceberg da violência. Dados referentes ao Brasil e ao Espírito Santo confirmam que as jovens mulheres negras são alocadas em um lugar de sujeição que evidencia a interseção entre raça, gênero e classe, perpetuando seu estado de vulnerabilidade em uma sociedade ainda marcada pelas heranças coloniais e pelo patriarcado. Diante das problemáticas específicas associadas ao aumento da violência contra jovens negras, advindas das condições impostas pela “zona do não ser” (Fanon, 2008), delinea-se o contexto e a relevância desta pesquisa.

O lócus de investigação é a práxis educativa Obínrim, desenvolvida no Núcleo Afro Odomodê, que se caracteriza como um espaço de educação não escolar. Nesse ambiente, busca-se desenvolver uma abordagem pedagógica que responda às demandas de jovens mulheres negras sujeitas a vulnerabilidades múltiplas, promovendo práticas de resistência e emancipação. Assim, a práxis educativa Obínrim é compreendida como uma resposta crítica e transformadora ao contexto de racismo estrutural e violência que circunda a vida dessas jovens, oferecendo-lhes ferramentas para o fortalecimento identitário e para a construção de uma consciência coletiva antirracista.

2.1. Obínrim Como Práxis Social Educativa

Quero que elas saibam que não estão sozinhas, que os problemas surgem e os obstáculos criados pelo racismo e machismo são reais – realmente machucam -, mas não são insuperáveis (hooks, 2019, p. 137).

Ao abordar temas fundamentais a partir das realidades cotidianas das mulheres participantes, busquei promover instrumentalização teórica que permita uma compreensão crítica do racismo, do machismo e dos mecanismos de opressão que moldam suas vivências e histórias. Desse modo, emerge uma práxis educativa pensada e construída por e para mulheres

negras, em um movimento de encontro com intelectuais negras e nossas ancestrais, denominado *Obínrim*. Esse espaço de partilha acolhe histórias cotidianas e fortalece a luta interseccional contra as opressões, permitindo que as participantes se vejam como agentes transformadoras de suas histórias.

Nesse contexto o Obínrim, se revela como um espaço de educação social, destinado a instigar reflexões críticas. Com isso, Paiva (2015) indica que a educação deve ser concebida de forma abrangente, ultrapassando os limites da educação formal, uma vez que esta não representa o único nem o mais genuíno cenário de formação e informação para o indivíduo, portanto o Obínrim é habilmente utilizada como ferramenta de educação social, suas ações visam sensibilizar as jovens mulheres negras, acercada da importância de ocuparem espaços de formação, troca de histórias, vivências e saberes, discutindo as temáticas gênero, raça e classe, pois o ato de falar: “erguer a voz, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta” (hooks, 2019, p. 38). Assim sendo o Obínrim emerge como uma práxis educativa profundamente enraizada em ações reflexivas e na partilha de histórias, experiências e saberes, reunindo jovens mulheres negras. Conforme observado por Gomes (1997, p. 20), o Obínrim representa uma reflexão sobre a educação social compostas partir das histórias das jovens negras, “uma educação que é construída a partir do ponto de vista do povo negro” (Gomes, 1997, p. 20).

Portanto, o Obínrim representa uma práxis educativa social que transcende os tradicionais limites da educação formal, configurando-se como um espaço de aprendizado e educação social acessível a todos, como destacado por hooks (2017). Esta abordagem educativa é engajada, humanista e promove uma consciência crítica e comprometida contra todas as formas de injustiça social. Segundo hooks (2017), ela é caracterizada por ser “revolucionária e profundamente anticolonial”, buscando

transformações radicais e a promoção da justiça social através de seus métodos e práticas.

Portanto o Obínrim é ação e intervenção pedagógico-social ou socioeducativa uma vez que ela é a teoria e prática (Núñez, 2004). “Teoria” no sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a palavra “prática”, provinda de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir e, principalmente, à interação inter-humana consciente (Candau & Lelis, 1999). Assim como nos aponta Freire: “A práxis, porém, é reflexão e ação dos [seres humanos] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 1989, p. 38).

O Obínrim abriu caminhos, substâncias pela crítica decolonial para que histórias e vozes desempenhem um papel central na quebra de paradigmas associados à perpetuação de estereótipos e preconceitos arraigados que reforçam a noção de humanização. É um espaço seguro, tal como proposto por Collins (2021), de diálogo sobre nossas histórias, conectando o conhecimento teórico com a realidade vivenciada pelas participantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, na qual as participantes são convidadas a compartilhar suas histórias, assim como nos provoca hooks (2019), a fala é um ato revolucionário.

O Obínrim configura-se como um lócus de construção de conhecimento que transcende os limites institucionais da escola, afirmando-se como uma práxis transformadora e libertadora. Nesse espaço, a pedagogia social orienta práticas educativas que ultrapassam o ensino formal, promovendo a criação de ambientes educativos em contextos diversos. Trata-se de uma ferramenta teórica essencial, que oferece uma base conceitual sólida para o desenvolvimento de ações educativas fundamentadas nos princípios dos direitos humanos, da justiça social e da emancipação. A pedagogia social, nesse contexto, não apenas amplia a dimensão da educação, mas também valoriza

as vivências dos sujeitos, contribuindo para a formação de uma cidadania crítica e comprometida com a transformação social.

2.1.1 Pedagogia social e educação social não são sinônimas, no entanto, estão imbricadas.

De acordo com a definição de Jacyara Paiva (2015), é fundamental distinguir entre pedagogia social e educação social, pois, como a autora ressalta, “a pedagogia social e a educação social não são sinônimos”. A pedagogia social refere-se ao campo teórico que fundamenta as práticas educativas voltadas para o desenvolvimento social e comunitário, enquanto a educação social abrange as ações práticas e metodológicas realizadas por educadores no campo, especialmente com populações em situação de vulnerabilidade. Partindo da definição de Pedagogia Social e Educação Social proposta por Jacyara Paiva:

A pedagogia social e a educação social não são sinônimos. Pedagogia é disciplina científica, teoria que irá fornecer as ferramentas para a educação social, que é a práxis, na verdade uma está intrinsecamente ligada a outra (Paiva, 2015, p. 76).

Nesse sentido, acompanhando a reflexão teórica de Paiva, é possível perceber que a Pedagogia Social e a Educação Social estão interligadas, caminhando juntas em seus propósitos. Conforme Jacyara Paiva (2015), a educação social no Brasil caracteriza-se como um processo contínuo e dialógico, fundamentado epistemologicamente na educação popular e comunitária com base nas ideias de Paulo Freire. Esse campo educativo emergiu historicamente dos movimentos populares, sendo concebido como uma ciência em fase de consolidação e reconhecimento, descrita pela autora como uma “estrada a ser desbravada e compreendida”. (Paiva, 2015)

A autora ressalta que a pedagogia social começou a delinear contornos específicos no período posterior à ditadura militar.

Nesse contexto, agentes sociais, impulsionados pela necessidade de minimizar os efeitos das problemáticas sociais, passaram a reunir crianças e adolescentes em espaços públicos, como praças, com o intuito de promover atividades educativas. Dessa forma, esses agentes foram designados como educadores sociais de rua, realizando práticas de educabilidade humana voltadas a indivíduos em condições sociais desfavoráveis. Essas práticas, frequentemente denominadas “educação social” (Núñez, 2007), referem-se a um campo educacional da pedagogia social, com características próprias e distintas. Diante disso, é pertinente indagar: em que consiste, afinal, a educação social? E qual é o seu principal objetivo?

A pedagogia social, portanto, pode ser compreendida como uma área do conhecimento que está dentro do campo do saber que orientam as ações desenvolvidas na prática, na execução e desenvolvimento dos saberes, logo a pedagogia social é a teoria e a educação social a prática que fundidas às duas se torna uma práxis.

Desta forma, é de extrema importância a categoria práxis, visto que a educação não deve se limitar apenas aos muros da escola. Assim como nos ensina Jacyara Paiva (2015), a educação deve sempre ser vista de maneira ampla, para além da educação escolar, pois ela “não constitui o único e nem o mais legítimo espaço de formação e informação do ser humano” (Paiva, 2015, p. 15).

Conclui-se, portanto, que a pedagogia social se configura como uma ferramenta teórico-prática essencial para a promoção de uma cidadania ativa e inclusiva e a educação social, por sua vez, refere-se ao conjunto de práticas e intervenções educativas realizadas em ambientes não escolares, caracterizando-se por uma abordagem pedagógica e educativa fundamentada no compromisso com o social e com os direitos humanos, conforme destaca Jacyara Paiva (2015).

A partir dessa definição, destaca-se que o principal aspecto da educação social é sua fundamentação na ação da práxis. Conforme Freire (1996) enfatiza, toda prática educativa envolve sujeitos -educador e educando- e abrange métodos, processos, técnicas e materiais didáticos que devem estar alinhados aos objetivos e à opção política, bem como à utopia e ao sonho que fundamentam o projeto pedagógico.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática torna-se essencial para a efetividade das ações educativas, permitindo que estas não apenas respondam às necessidades imediatas da população atendida, mas também promovam a transformação social e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Dessa forma, o Obínrim estabelece uma interlocução significativa com a educação social, configurando-se como uma práxis educativa fundamentada nas trocas de experiências, vivências e compartilhamento de histórias. Atua, assim, como um mecanismo político que possibilita que as vozes das participantes transcendam as barreiras impostas pela opressão, articulando estratégias de enfrentamento às formas de dominação e objetificação exercidas por grupos hegemônicos. Essa educação social, constituída por meio de uma práxis transformadora, busca fortalecer a identidade coletiva e promover a emancipação das participantes, contribuindo para a construção de uma consciência crítica que:

consiste em um modo de educação voltado aos interesses e necessidades dos educandos respeitando sempre o seu saber, sua cultura, seu cotidiano vivido e experienciados, seu meio social, conseguindo forma integral compreender o indivíduo, como este pensa em sua formação e realiza o fazer aprendizagem social, em que o olhar atento para a pessoa e seu capital social se torna condição essencial (Paiva, 2015, p. 80).

Portanto, as práxis educativas Obínrim são caracterizadas como educação social, tendo como ponto de partida as vivências e

histórias orais, bem como os processos práticos e teóricos que emergem desse contexto.

2.2. Teoria e práxis imbricadas em através de caminhos metodológicos

Para estar neste caminho de encruzilhadas, percorro utilizando a metodologia de pesquisa da História Oral (HO), para assim, beber da rica fonte da oralidade, pois para a tradição africana, a oralidade é considerada uma dádiva, regulando a vida social e comunitária, englobando aspectos do contexto de uma comunidade com um agente mágico por excelência, grande vetor de “forças etéreas”, não era utilizada sem prudência” (Hampaté Bá, 2010, p. 169).

Para Hampaté Bá (2010), a oralidade constitui uma matriz cultural africana que transcende a escrita, configurando a palavra como um elemento de poder que se perpetua em narrativas resistentes ao esquecimento. Com base nesse entendimento, compreende-se que o percurso de jovens mulheres negras pode ser mais profundamente investigado por meio da história oral, adotada aqui como um método de pesquisa que busca registrar suas histórias, sonhos e modos de criar novas formas de existência, além de consolidar e construir caminhos e encruzilhadas de resistência. A história oral, nesse contexto, não apenas enriquece os processos educativos, mas também se apresenta como um instrumento crucial para a construção de saberes, legitimando as experiências e as histórias dessas jovens mulheres negras, protagonistas de sua própria trajetória.

Portelli (2010) enfatiza o caráter político do uso da história oral, argumentando que o objetivo não é “dar voz” aos excluídos, mas sim recolher essas vozes e amplificá-las, de modo que ocupem um espaço relevante no discurso público e nas discussões políticas e democráticas. Dessa forma, em um contexto de pesquisa, como ressalta o autor, “as entrevistadas nos deram a voz, não fomos nós que a demos a elas” (Portelli, 2010, p. 7). Esse enfoque subverte

a relação tradicional de poder entre pesquisador e participante, reconhecendo os entrevistados como agentes ativos nos processos de construção dos conhecimentos.

2.3. Apresentação dos principais resultados

Por meio da articulação de saberes, narrativas e histórias orais, emergem os encontros e interseções entre distintas trajetórias, possibilitando uma escuta plural e ampliada das múltiplas vozes que nos constituem. A partir dessa escuta, o produto final da pesquisa materializou-se na criação de um jogo de cartas, que reúne fotografias e histórias de autoras negras elaboradas ao longo do processo investigativo, bem como imagens e histórias das jovens negras participantes. Esse recurso pedagógico não apenas documenta as trajetórias individuais, mas também integra suas vivências em uma narrativa coletiva, promovendo uma memória visual e interativa que atua como instrumento de resistência e educação antirracista. Assim, o jogo de cartas contribui para o fortalecimento da identidade e da consciência crítica, favorecendo práticas educativas que desafiam as estruturas racistas e valorizam as experiências e saberes das mulheres negras.

O jogo Obínrim selecionou trinta e duas (32) imagens de mulheres negras, incluindo escritoras, heroínas e figuras de destaque, com o propósito de celebrar e reconhecer suas contribuições históricas e culturais. As cartas são organizadas em pares: uma carta de cada par exibe a foto e o nome da mulher homenageada, acompanhada por uma frase representativa de seu legado. Além disso, o jogo inclui um minilivro que apresenta informações detalhadas sobre a trajetória e as realizações de cada uma dessas mulheres, proporcionando uma experiência educativa e inspiradora.

Durante o jogo, cada participante seleciona uma carta, lê a frase associada e relaciona a história ou imagem com uma das outras participantes presentes, compartilhando a narrativa contida na carta escolhida. Em seguida, a participante indicada escolhe outra

carta e repete o processo, estabelecendo uma nova correlação entre as histórias das mulheres representadas e as vivências das jogadoras. Esse ciclo permite que todas as participantes interajam com as cartas e as histórias, criando uma dinâmica de troca e reflexão coletiva. Dessa forma, o jogo *Obínrim* promove a conexão entre as experiências das jogadoras e as trajetórias das mulheres negras celebradas, fortalecendo laços e estimulando a valorização das contribuições históricas e culturais dessas figuras.

O objetivo final do jogo é promover um aprendizado mútuo por meio da troca de histórias entre as participantes. Assim, o jogo é concebido como uma ferramenta pedagógica que estimula o conhecimento sobre figuras negras influentes, além de fomentar reflexões que integram uma perspectiva interseccional, englobando elementos educativos, históricos e sociais no combate à violência de gênero. Além disso, o material proporciona subsídios contínuos e cíclicos para o debate acerca de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das discriminações de gênero, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e para a promoção de ações efetivas que visem à equidade e ao respeito aos direitos de todas as mulheres. Configurando-se como um instrumento circular e dinâmico, que possibilita que as narrativas e reflexões sigam em constante movimento, garantindo que as “giras continuem a girar”, ou seja, que os diálogos e encontros permaneçam vivos e em permanente construção, independentemente do contexto em que se realizem.

Os resultados deste estudo evidenciam um conhecimento tecido e compartilhado no cotidiano do campo investigativo da práxis educativa *Obínrim*, revelando uma infinita circularidade de saberes e práticas que emergem das histórias orais de jovens mulheres negras. Essas histórias podem ser consideradas fontes significativas de conhecimento e existência. A partir dessas histórias, foi desenvolvido um jogo de cartas pedagógico antirracista, denominado *Obínrim*. A proposta do jogo, elaborada

neste trabalho, promoveu reflexões e inspirou as jovens, especialmente as negras, a buscar subsídios que contribuam para a superação das opressões que enfrentam em suas vivências cotidianas.

O jogo de cartas, resultado deste estudo, integra fotografias e histórias de autoras negras e das participantes da pesquisa, configurando-se como um recurso pedagógico interseccional. Esse jogo pedagógico desenvolvido não apenas evidencia as interseções entre racismo e machismo, mas também oferece subsídios teóricos e práticos para a formulação de políticas públicas voltadas ao combate dessas opressões estruturais. Além disso, torna-se um instrumento de construção coletiva de tecnologias ancestrais, visando à superação da desumanização e da violência histórica vivida por jovens mulheres negras. Assim, o jogo atua como uma ferramenta pedagógica antirracista, essencial na promoção de uma educação social inclusiva e transformadora.

Por meio deste recurso pedagógico, busca-se não apenas a conscientização sobre as questões abordadas, mas também a criação de um espaço onde as vozes dos participantes sejam ouvidas e respeitadas, fortalecendo a instrução teórica interseccional. Essa abordagem visa garantir que as histórias e experiências das mulheres negras sejam valorizadas, permitindo uma reflexão crítica e aprofundada sobre as interseções entre gênero, raça e classe, e estimulando um processo de empoderamento coletivo e consequentemente libertador de opressões diversas.

3. Conclusões

Este estudo analisou os efeitos da Práxis Educativa Social Obínrim com base nas histórias orais de jovens mulheres negras. A pesquisa evidenciou os numerosos desafios enfrentados por essas mulheres, oriundos de opressões interseccionais que abarcam gênero, raça, classe e outros marcadores, em uma sociedade caracterizada pelo racismo estrutural e pelo patriarcado, as

mulheres negras ocupam, de forma desproporcional, a base da pirâmide social, o que aprofunda as desigualdades e limita suas oportunidades.

Portanto, ouvir as histórias orais de jovens mulheres negras e periféricas significa também acessar tecnologias que nos conectam a suas ancestralidades, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas experiências, atravessadas pelas opressões de gênero, raça, classe e outras estruturas de dominação. Nesse contexto, o jogo *Obínrim*, concebido sob uma perspectiva interseccional, revela-se como uma ferramenta fundamental. Ele permite o desvelamento das interseções das estruturas de poder que frequentemente situam as mulheres negras em posições de subordinação múltipla, como destacado por Akotirene (2019), fortalecendo assim a educação social antirracista, tão necessária em nosso tempo.

4. Referências bibliográficas

- Adichie, C. N. (2019). *O perigo de uma história única* (J. Romeu, Trad.). Companhia das Letras.
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. Editora Jandaíra/Sueli Carneiro.
- Anuário Brasileiro de Segurança Pública. (2022). *A frágil redução das mortes violentas intencionais no Brasil*. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/01-anuario-2022-a-fragil-reducao-das-mortes-violentas.pdf>
- Brasil. (2010, 21 de julho). *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm
- Candau, V. M., & Lelis, I. A. (1999). A relação teoria-prática na formação do educador. In V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (10ª ed., pp. 56–72). Vozes.

- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). *Interseccionalidade* (R. Souza, Trad.). Boitempo.
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe* (H. R. Candiani, Trad.). Boitempo.
- Fagundes, E. F. (2023). *Obínrim: vozes negras, histórias insurgentes* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Espírito Santo].
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas* (R. da Silva, Trad.). EDUFBA.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (23ª ed.). Autores Associados/Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (1997). A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In P. B. Silva et al. (Orgs.), *O pensamento negro em educação no Brasil: Expressão do movimento negro* (pp. 17–39). Editora da UFSCar.
- Hampâté Bâ, A. (2010). A tradição viva. In J. Ki-Zerbo (Ed.), *História geral da África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 25–39). Unesco.
- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. WMF Martins Fontes.
- Hooks, B. (2019). *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra* (C. B. Maringolo, Trad.). Elefante.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano* (J. Oliveira, Trad.). Cabogó.
- Ministério Público do Estado do Espírito Santo. (2023). *Mapa de mortes violentas de mulheres no ES: De A a Z*. <https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Modelos/Paginas/NoticiaSemFoto.aspx?pagina=6400>

- Núñez, V. (2004). *Pedagogia social: Cartas para navegar en el nuevo milênio* (2ª ed.). Ediciones Santillana.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía social: Un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada no Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia, Argentina.
- Paiva, J. S. (2015). *Caminho do educador social do Brasil*. Paco Editorial.
- Portelli, A. (2010). História oral e poder. *Mnemosine*, 6(2), 2–13.
- Prefeitura Municipal de Vitória. (2017). *Decreto n° 17.005 SEGOV/GDO*. Diário Oficial do Município de Vitória.
- Oyěwùmí, O. (2021). *A invenção das mulheres: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero* (W. F. do Nascimento, Trad.). Bazar do Tempo.

Educación Social y discapacidad: experiencias de encuentro y corpografías

Ana Paula Morgani¹

Ana Claudia Elgueta²

Resumen

Este trabajo acerca inquietudes y experiencias, abre cuestionamientos a los modos de implicarse de las y los educadores sociales en relación al campo de la discapacidad, recurriendo al arte y la recreación como medio cultural de encuentro para el quehacer de la profesión.

Tomamos para el análisis la sistematización de experiencias de Ana Morgani titulada *“Habitar territorios: una propuesta reivindicadora de los derechos de las personas con discapacidad”*

¹ Técnica universitaria en Educación Social y estudiante del Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Intelectual, orientación Discapacidad Motora (Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo). Docente adscrita a la cátedra de Problemática Psicosocial de las Personas con Discapacidad. Integrante de proyectos de investigación, y directora de un proyecto de extensión. Miembro de la Red de Investigadores en Educación Social (RIES). Tallerista, docente de apoyo a la inclusión educativa y orientadora de sala en diversos espacios de educación formal y no formal, con infancias, jóvenes y adultos con discapacidad.

Contacto anamorgani68@gmail.com

² Profesora de Grado Universitario en EGB 1 y 2. Licenciada en Gestión Institucional y Curricular (Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo). Tesista en la Maestría de Estudios Latinoamericanos (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo). Docente de nivel primario desde 2000 hasta 2018 con experiencia dentro y fuera del sistema educativo. Docente de acompañamiento educativo en equipos interdisciplinarios (Fundación Paso a Paso) para trabajar con niñxs y adolescentes con discapacidad desde 2000 hasta 2012. Docente de nivel universitario en el Profesorado de Educación Primaria desde 2014 y en la Tecnicatura de Educación Social desde 2016. Docente alfabetizadora en Bodega Chandon S. A. desde 2023. Docente investigadora de la Facultad de Educación y de la UNCuyo desde 2019.

Contacto anaelgueta@yahoo.com.ar

en espacios donde la educación social es posible”. Trabajo que dio finalidad a los estudios de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo), Mendoza. En el marco del mismo, realizamos reflexiones colectivas, posibilitando una mirada crítica de los contextos actuales, cuestionando el quehacer de las y los educadores sociales en espacios donde la discapacidad es parte de nuestra cotidianeidad.

Consideramos que la cultura atraviesa nuestras vidas y, en el marco de la educación social, constituye un eje fundamental que habilita y articula el vínculo entre quienes educan y quienes aprenden. En ese entramado, el arte y la recreación han sido vehículos de encuentro y transformación mutua. Estas experiencias generaron nuevas formas de acercamiento en el ámbito escolar, guiadas por otras miradas, necesidades y la centralidad de los derechos y el protagonismo de las personas con discapacidad, en consonancia con la ética del cuidado.

Palabras clave: educación social, discapacidad, corpografías, cultura y autonomía relacional

Introducción

“Me gusta sentarme a hablar en el pasto con mis amigas y hacerles compañía”.

(Voz de una estudiante de la Escuela Vicente Polimeni)

La sistematización de experiencias constituye un ejercicio fundamental en el campo de la educación social, ya que posibilita recuperar, reflexionar y resignificar las acciones desarrolladas a partir de la propia praxis. En esta línea, el presente artículo aborda el proceso realizado por Ana Morgani como parte de la culminación de su formación en la Tecnicatura en Educación Social.

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Especial N.º 2-013 Dr. Vicente Polimeni, ubicada en el departamento de Las Heras, Mendoza. El eje de trabajo fue la vinculación entre estudiantes con discapacidad -reconocidos como sujetos de derecho y actores educativos- y los contenidos pedagógicos seleccionados en función de la apropiación del espacio escolar. Esta experiencia se enmarcó en la propuesta denominada “Entre-tejiendo recreos habitables”.

Esta sistematización surgió de la necesidad de visibilizar las potencialidades de la educación social en contextos de discapacidad. La meta era poner en tensión la mirada asistencialista e incorporar una perspectiva de protagonismo, de derechos y de la ética del cuidado. Esta perspectiva entiende a las personas con discapacidad como sujetos de educación y no simples receptores de asistencia.

Con esta propuesta buscamos generar espacios de encuentro, fortalecer el sentido de pertenencia y facilitar la apropiación del patio escolar como territorio compartido a través del juego, el arte y la expresión creativa. La recreación y las prácticas artísticas habilitaron la participación activa de las y los sujetos y fortalecieron el vínculo entre ellas y ellos y sus cuerpos en el espacio. En este sentido, jugar, crear y habitar el espacio escolar desde la perspectiva del protagonismo requirió acciones constitutivas de la inclusión, la participación y la construcción de vínculos significativos.

El análisis de la experiencia y de lo teorizado con esta sistematización se enmarca en una concepción latinoamericana y descolonizada de la educación social. Esta perspectiva reconoce las tensiones y los desafíos de trabajar en espacios en los que, históricamente, la discapacidad ha sido concebida desde modelos médicos eurocentristas, con lecturas biologicistas y alejada de una perspectiva social y política. Al mismo tiempo, se identifican contenidos culturales que permiten el encuentro y la

transformación de las interacciones entre educadores sociales, sujetos de educación y territorios.

Como ya mencionamos, este trabajo recupera una experiencia concreta para abrir interrogantes y cuestionamientos sobre la presencia y la acción de la educación social en el ámbito de la discapacidad a través del análisis crítico y reflexivo de la propia praxis.

Reflexiones y diálogos críticos

Para comenzar el análisis es preciso mencionar aspectos de la realidad del contexto que atravesamos en Argentina, en Mendoza y su impacto en el campo de la discapacidad. A un año de la asunción de un gobierno autoproclamado libertario, con una ideología neoliberal y mercantilista, se evidencian repercusiones en todos los aspectos de nuestras vidas.

El actual gobierno pone en cuestión la necesidad y la calidad de la educación y la salud pública, lo cual afecta su funcionamiento. Supone una avanzada en contra de los derechos de las y los trabajadores, junto con ajustes en el sistema educativo y en el sistema de prestaciones con graves consecuencias en las restricciones de servicios para las personas con discapacidad (en adelante, PCD). Situación que ha provocado que el campo de la discapacidad se declare en emergencia.

Esta declaración, realizada a principios de 2024, generó una gran preocupación en diversos sectores debido a que se enmarca en una política de vaciamiento y desfinanciamiento de los programas sociales. Esto se evidencia, por ejemplo, en la desregulación de los aranceles del Sistema de Prestaciones Básicas establecido por la Ley 24.901. Dicho sistema contempla un nomenclador y determina las prestaciones para los cuatro agentes principales: obras sociales, prepagas, PAMI y el programa Incluir Salud. Al eliminarse la regulación, cada prestador fija de manera independiente los

valores de las prestaciones, lo que ha dado lugar a un sistema desigual y fragmentado, en el que las personas con discapacidad (PCD) se ven profundamente afectadas.

Por estos motivos consideramos fundamental tener en cuenta las normativas actuales respecto de las personas con discapacidad. Desde el año 2022 está presente el debate por una nueva Ley de Discapacidad que la aborde desde un modelo social, con perspectiva de derechos, de acuerdo con lo pactado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

Una nueva ley con perspectiva de género, interseccional e intercultural, que se ampare en los lineamientos del Modelo Social que entiende a la persona primero como persona en el reconocimiento de sus derechos humanos, civiles, políticos y de libertades fundamentales. Se trataría de una ley que promueve diseños universales de todos los entornos y que entienda a la persona con discapacidad como sujeto activo de la vida en sociedad en todas sus esferas. (ANDIS, Agencia Nacional de Discapacidad)

El análisis que presentamos está pensado en medio de este contexto y desde un posicionamiento anclado en el modelo social, las pedagogías sensibles y la ética del cuidado, “ética no normativa, abierta y situada” (Puig de la Bellacasa, 2017, en Carmona, 2021). Una ética basada en la escucha mutua, la sensibilidad y el respeto por las singularidades con la que se busca la construcción del vínculo educativo en todo proceso socio educativo. En esta línea concebimos a las personas como seres corpo-afectivos, en consonancia con las pedagogías sensibles: “pensando desde el cuerpo, como un trazo entre nuestras relaciones, como trazo de nuestras vidas” (Planella, 2017, p. 58). Asumimos entonces, el cuidado como un modo de relación con otros y la autonomía, no en términos de lo individual, sino de lo relacional colectivo.

Escucha y acciones en clave de encuentro

La experiencia en el centro de praxis se transitó desde el mes de abril hasta junio del año 2024 en la Escuela Especial N°2-013 Dr. Vicente Polimeni. Durante ese tiempo nos pensamos como educadores y educadoras sociales en territorio. En el primer mes y medio asistimos a la escuela dos veces por semana, tres horas. Allí nos dispusimos a escuchar, observar y ser parte del día a día de la escuela, su patio, las infancias con discapacidad, sus aulas, el recreo, las y los adultos. También recolectamos datos a través de entrevistas a infancias, docentes y equipo directivo (Arfuch, 1995). Una vez que pudimos comprender de manera global el funcionamiento, los roles, los acuerdos y las necesidades del territorio nos dispusimos a planificar de manera conjunta con las y los sujetos de la educación, el proyecto educativo-social para habitar el espacio del patio de diferentes maneras en los recreos. Para ello pensamos actividades recreativas y artísticas de carácter colaborativo.

Se realizaron tres encuentros en torno a cuatro contenidos: sentido de pertenencia, derechos de las PCD, noción de territorio, espacio, lugar y trabajo en equipo. Estos contenidos mediados a través de estrategias recreativas (juegos colaborativos elegidos por las infancias) y artísticas (armado de un atrapasueños con elementos reciclados). Durante todo el proceso, las personas adultas (docentes y directivos) brindaron acompañamiento a la propuesta y ofrecieron orientaciones oportunas para que las actividades pudieran tener mayor sentido para la experiencia. Además, aportaron su mirada profesional sobre el trabajo de PCD.

En el encuentro dedicado al armado del atrapasueños, nos propusimos en primer lugar, “pasar por los cuerpos” a través de ejercicios de yoga. Para ello, recurrimos al movimiento corporal, como herramienta para modelar la comprensión sobre el uso del atrapasueños y su objetivo en el territorio del patio. Mediante las diversas posturas del yoga y la respiración consciente

pudimos desplazarnos, así como en la danza, para reconocernos y apropiarnos del patio. Luego realizamos la propuesta artística creativa que quedó colgada en el espacio.

Cabe aclarar que las infancias que asisten a esta escuela presentan un diagnóstico en su mayoría de discapacidad intelectual y/o motora, que se caracteriza por limitaciones tanto en el desarrollo cognitivo como en el movimiento y la coordinación. Estas condiciones generan dificultades en la adaptación a la vida diaria y afectan el aprendizaje, la comunicación y la autonomía. Hacemos esta mención con motivo de visibilizar la discapacidad y las barreras que obstaculizan su desarrollo e impiden la plena participación en la vida social como una consecuencia de sus condiciones particulares. Esta situación representa un desafío para la educación especial, cuyo fin es generar políticas educativas que fortalezcan la inclusión en el sistema educativo. Dichas políticas se fundamentan en el modelo social de la discapacidad.

El foco de nuestras observaciones estuvo puesto en las singularidades de esas infancias: cómo habitaban la escuela; sus miradas; los abrazos; los vínculos entre pares y personas adultas; sus vivencias del tiempo destinado a cada actividad, sus derechos (Gilligan, 2013). También percibimos, durante las tareas asignadas, la disposición de los espacios, los juegos en el recreo, las elecciones del material a utilizar y la dinámica institucional en función de las características de los grupos y las aulas. Entonces nos preguntamos ¿Quiénes son las y los educandos? ¿Cuáles son sus voces? ¿Qué nos dicen sus cuerpos? Estas cuestiones orientaron nuestra praxis para mirar a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, protagonistas de su propia vida, de su educación.

Cuerpos empalabrados

Al recorrer la escuela, sus ritos y liturgias (Brailovsky, 2020) descubrimos algo que fue el motor para nuestras reflexiones

y la revisión de nuestro quehacer. Durante los recreos, el patio era un espacio ocupado por las infancias, pero dispuesto en un tiempo designado por las y los adultos que acompañaban. Estos seleccionaban los materiales, los lugares y los juegos posibles a realizar, sin oportunidad de elección para el estudiantado.

A partir de esta observación realizamos una serie de preguntas a las infancias, donde cuestionamos en conjunto el espacio del patio y las actividades realizadas en el mismo, permitiéndonos ver a través de sus ojos el territorio. Algunos interrogantes fueron: ¿Cómo es el patio? ¿Qué les gusta hacer en el patio? ¿Para qué lo usan? Preguntas simples, pero con respuestas reveladoras. Destacamos una en particular, que abrió la posibilidad de pensar que quizás sus deseos y necesidades iban por un lado muy diferente al que las y los adultos estaban priorizando: “Me gusta sentarme a hablar en el pasto con mis amigas y hacerles compañía”.

Concluimos que estaba naturalizado para las y los adultos que el patio era un espacio donde la competencia y los materiales (pelota y arco) eran “lo más elegido”. Pero esta expresión manifestaba que el espacio era valorado como oportunidad para el diálogo, como espacio de comunicación para la amistad, de vinculación a través de la palabra y el gesto.

Esos cuerpos portantes de deseos se hicieron presentes cuando quienes estábamos allí tomamos conciencia de nuestra propia existencia, en el mismo espacio: el patio. Todos los cuerpos expresan, tanto los de quienes acompañan procesos educativos sociales como los de quienes los protagonizan. Por ello, adoptamos la categoría “corpografía”, ya no se trataba únicamente de observar a otros, sino de reconocernos en una experiencia compartida.

En este sentido, sus “corpografías” y las nuestras resultaron verdaderos “mapas simbólicos” para encontrarnos, escucharnos y conocernos (Planella, 2017, p. 19). Comprender ese movimiento, a través de la conversación, dejar huellas, reflejar experiencias o sencillamente disfrutar de narrativas subjetivas que en los cuerpos

con discapacidad pueden ir más allá de las palabras. Narrativas que se encarnan también en gestos, en miradas, en presencias o ausencias. Es decir, nuestros cuerpos y corpografías representan lenguaje y, por ello, también los consideramos cuerpos políticos para recuperar la propia voz y decidir. Porque si nuestros cuerpos con lenguaje tienen la oportunidad de participar, han dejado de ser solo carne, descifrados y controlados por otras y otros para comenzar a hablar por sí mismos.

Afirmamos con profunda convicción que parte de nuestro quehacer como educadoras y educadores sociales es comprender que el cuerpo es una dimensión fundamental de nuestras prácticas y discursos educativos. Es donde lo que acontece no solo puede ser interpretado o leído por otras personas, sino que también forma parte del propio lenguaje, fruto del recorrido de las experiencias. Y para pensar estas prácticas y discursos educativos, la pedagogía sensible de Planella nos invita a tomar la “(...) experiencia educativa del cuerpo propio (frente a la idea de un modelo de cuerpo impuesto) y del cuerpo entendido como cultura (y no como biología)” (Planella, 2017, p. 112).

Esta perspectiva nos desafía a abrazar los cuerpos que no encajan en la norma, a quitar la idea de limitación, de anormalidad y resistir al sometimiento, al control y al silenciamiento de los mismos. Esta es la “pedagogía de la resistencia corporal” que nos propone Planella para humanizar nuestra praxis, ubicarnos con el propio cuerpo y reconocer que también le suceden sensaciones durante las vinculaciones. Y entonces, ya no somos solo quienes vamos a proponer, sino que vivenciamos en conjunto qué nos pasa y pensar el quehacer de manera colectiva.

Esa resistencia nos implicó un corrimiento hacia un lugar de horizontalidad en la comunicación, comprendida como parte del enfoque decolonial que desarticula la verticalidad del poder. La sensibilidad dentro de esta dinámica habilitó abrir los sentidos en nuestra praxis, recibir sus sonrisas como bienvenida en cada

encuentro. El sonido de sus pies corriendo por el patio reflejaba la apropiación, mientras que sus voces vibrantes y curiosas expresaban el deseo de formar parte del juego, moverse, comunicarse y estar presentes. Finalmente, los abrazos de despedida llenos de fuerza y sentimiento, reafirmaron la importancia del vínculo.

En esta línea y también desde la ética del cuidado (Gilligan, 2013), nos propusimos resistir al silencio y al aislamiento para abrir espacio a la interacción espontánea y colectiva. La relación de horizontalidad, construida a través de lo colectivo, nos permitió resistir políticamente contra formas impuestas de habitar el patio. Poner atención a estas experiencias permitió explorar nuevas interpretaciones, otras formas de ver y de vivir en el mundo, aprendiendo a habitar el cuerpo, haciéndolo de forma consciente y activa.

El arte, la creatividad y el juego se convirtieron en herramientas educativas para expresar lo inexpresable y explorar aquello que nuestra corporeidad, muchas veces, no sabe cómo expresar. Nos brindó un escenario donde la diversidad de nuestras experiencias y formas de ser pudo representarse a través de múltiples manifestaciones. Al igual que nuestros mundos, nuestros cuerpos encontraron diversas maneras de expresarse en la vivencia compartida.

El armado de atrapasueños se convirtió en una práctica creativa de expresión personal. Cada quien imprimió su huella al pintar los vasos, al ubicarlos, al compartir ese momento. Todo se produjo en un complejo matiz de transición entre propuestas abiertas y consignas que ciñen las posibilidades de expresión tales como “no salirse del margen”, “no mezclar los colores” y “ser prolijos”.

Podemos reflexionar acerca de estas consignas que reflejan la imposición de una escuela cuyo desempeño histórico sigue teniendo un papel importante en la construcción de una sociedad vinculada a patrones de normalidad. Una institución que, con sus prácticas colonizantes, resultó fundamental para la construcción

del Estado Moderno. Estos estilos en las prácticas cotidianas pueden opacar las subjetividades y silenciar las expresiones que no están dentro de los cánones valorados por la institución, o que rompen con modelos homogéneos.

En cuerpos con discapacidad la represión de la expresión se acentúa. Las escuelas llamadas “especiales”, a pesar de sostener el modelo social, muchas veces imponen a las personas con discapacidad el adaptarse o amoldarse a la sociedad para poder habitarla. De modo que a través de discursos y de prácticas verticalistas, puede obturar la búsqueda de lo propio.

El considerar la cultura como posibilidad de encuentro en esta praxis brindó la oportunidad de construir otros modos de expresión que favoreció la vinculación descolonizada. Una relación pensada por nosotras y nosotros en términos de habilitar la autonomía relacional en el marco de la ética del cuidado (Mackenzie y Stoljar, 2000 en Carmona, 2021).

Idear nuestro quehacer desde esta perspectiva nos exige acompañar a las personas con discapacidad en la construcción de decisiones autónomas. También nos lleva a fortalecer la red de vínculos próximos para facilitar la ayuda mutua y la escucha respetuosa. Acompañar este proceso requiere transitar incertidumbre y aceptar la espera, porque no se sabe todo de la otra persona (Carmona, 2021). Ese no saber nos ubica en un lugar de profundo respeto y proximidad, y no de reducción del prójimo a nuestra propia “mismidad” (p. 18). Esta construcción de una autonomía real es posible si entramamos su libertad con los apoyos configurados según las necesidades singulares de expresión.

Es en el adjetivo “relacional” donde se apoya la concepción de que la vida se construye en el vínculo con otras y otros. Como resultado, la autonomía se desarrolla de manera sostenida. Comprender la toma de decisiones en cada sujeto implica desentrañar la idea mecanicista que asocia la autonomía con la independencia, la

autosuficiencia y la desvalorización de los vínculos. Carmona (2021) plantea, desde la ética del cuidado, la vulnerabilidad e interdependencia como dos pilares de la autonomía relacional. Vulnerabilidad como proximidad, necesaria en nuestras praxis, en el quehacer de las y los educadores sociales para acercarnos a las voces protagonistas, seres corpo-afectivos.

En la experiencia narrada en la sistematización, vivenciamos este proceso a través de escucha y toma de decisiones relacionadas con la apropiación de su territorio, el patio de la escuela. Fue esa proximidad, no solo desde lo corporal, la que permitió “(...) responder al llamado del otro, a su clamor de respuesta.” (Carmona, 2021, p. 11). La interdependencia es el principio que sostiene la vida a través de la constante interrelación e interacción con las y los demás. Esta idea cobró relevancia desde las primeras observaciones de la escuela, al notar un mural con la frase “*creciendo con otros aprendo a ser yo*”. Esta idea familiar de la construcción de subjetividad como proceso que se inicia en el vínculo con otras y otros y que da sentido a cada individuo se convirtió en una frase que refleja en algo la identidad de las y los educadores sociales: la importancia del vínculo y la educación anclada a la autonomía relacional.

La cultura como espacio de encuentro es un proceso de construcción colectiva en el que sujetos y agentes de la educación interactúan, se expresan y se transforman mutuamente. Un encuentro dinámico y participativo, donde se entrecruzan diferentes saberes, no solo se transmite de manera relacional, sino que se vive a través del cuerpo, los sentidos y las emociones. En ese proceso cada persona se enriquece en una danza recíproca entre sus historias y las de otras y otros. Fue allí en el encuentro de la cultura, mediante el arte creativo y la recreación donde las infancias con discapacidad, sus docentes y nosotras nos transformamos en bailarinas y bailarines del escenario escolar. Por momentos, la coreografía era improvisada por ellas y ellos

para dar a conocer sus pasos. En ese espacio compartido, juntos y juntas representamos “las voces” de las y los protagonistas de ese proceso narrativo.

Arribos posibles

Expresamos estos arribos como posibilidades de un quehacer crítico y no como aquellos que se debe hacer, pues pensamos en posibilidades y no en ceñirnos a ideas acabadas.

Reconocer nuestro quehacer profesional, basado en la garantía de derechos y en el protagonismo de las y los sujetos de la educación, en este caso de PCD, implica escuchar sus decisiones, reclamos y deseos. Este compromiso es parte fundamental de la transformación y la emancipación que pretendemos acompañar en los procesos educativos sociales. La autonomía relacional y la perspectiva de la ética del cuidado, desde una mirada feminista, requieren una reflexión necesaria en nuestra profesión. Esta reflexión se vuelve esencial cuando hablamos y ponemos el cuerpo en nuestras praxis, como así también la pedagogía de la resistencia, para dar la posibilidad de que los cuerpos sean leídos desde lo cultural.

Parte de nuestro quehacer como educadoras y educadores sociales es comprender, habitar y reflexionar sobre nuestros territorios y contextos siempre condicionados social e históricamente (García Molina, 2003). Asumir las historias, los recorridos, respetando las subjetividades y abrir la posibilidad al protagonismo son acciones esenciales en este proceso. De esta manera, surge la necesidad de escribir, no solo para cuestionar nuestra realidad, atravesada por el contexto actual al que referimos anteriormente, sino también para idear el quehacer y la formación profesional, ambos interpelados por lo complejo de la discapacidad.

Mantener las redes de relación y la valorización de los vínculos orienta nuestro quehacer profesional hacia la construcción del

“(…) trabajo no sólo junto con la persona con discapacidad, sino también con sus redes vinculares y con la sociedad en general.” (Carmona, 2021, p. 17). En la escuela fue el trabajo junto con las infancias, el personal docente y el equipo directivo el que propició una mirada distinta de quienes apoyan y acompañan su día a día, escuchando con todo el cuerpo, siendo receptivas y receptivos para lograr confianza y reciprocidad. Este proceso generó cierta autonomía de las PCD y la posibilidad de que habitaran el espacio del patio como territorio propio, de todas y todos.

Transitar espacios donde la discapacidad es tema de todos los días, como lo es en las escuelas especiales (y en la vida), nos invita a reflexionar sobre nuestra formación universitaria en discapacidad. Es fundamental poner atención en el aspecto legal, para favorecer la apropiación de sus derechos, así como el aspecto ético, en el cual abogamos por la importancia de respaldarnos en la ética del cuidado. Desde lo pedagógico, optamos por las sendas del protagonismo, la horizontalidad y la sensibilidad como parte de los procesos educativo sociales.

Finalmente nos preguntamos ¿Cómo influyen en personas con discapacidad las desigualdades socioeconómicas en la accesibilidad a procesos educativos sociales vitales? ¿De qué manera influyen las intervenciones de educadoras y educadores sociales en la construcción de la autonomía relacional de personas con discapacidad?

Referencias bibliográficas

Agencia Nacional de Discapacidad. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Autor.

Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.

Brailovsky, D. (2020). *El docente arquitecto y anfitrión*. [En línea]. <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrión>

- Carmona, D. (2021). La autonomía en la discapacidad desde la perspectiva de la ética del cuidado. *Revista Contextos*, 48. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/185720>
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra: Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundación Víctor Grifols i Lucas.
- Planella J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Edicions de la Uniersitat de Barcelona.

2

Profesionalización y formación



Los saberes del oficio del educador social.

Perspectivas de estudiantes de la carrera de educador social en Uruguay

Lucía Álvarez¹

Resumen

Es extendida la expresión que refiere a la educación social como una profesión joven en Uruguay. Sin desconocer que comparativamente lo es, en relación con otras del campo social y educativo, la formación de educadores sociales lleva más de treinta años en nuestro país. En este tiempo se ha generado un acumulado de prácticas profesionales y se ha producido conocimiento en torno al educador social como profesional y a sus prácticas. No obstante, es escasa la investigación respecto al oficio y a la formación profesional de los educadores sociales. Desde el convencimiento de que la profesión exige producción de conocimiento situada y específica, compartimos algunos hallazgos de la investigación que aborda los aprendizajes del oficio de los educadores sociales en su formación desde la mirada de los estudiantes. Se toma la categoría saberes del oficio para investigar

¹ Lucía Álvarez. Educadora Social egresada del Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (CenForEs-INAU). Profesora de Educación Media en la especialidad de Matemáticas egresada del Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación (IPA, CFE). Especialización en Ciencias Sociales -énfasis en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas- egresada de Universidad Flacso Argentina. Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, egresada de la FHCE, Udelar. Docente efectiva del Dpto. Prácticas del Consejo de Formación en Educación (CFE). Integrante de la línea de Investigación la Transmisión del oficio en educación social en el marco del Instituto Académico de Educación Social (IAES-CFE). Experiencia Profesional como educadora y en coordinación de proyectos socioeducativos con adolescentes y en la gestión de políticas educativas en el marco de la educación pública Uruguaya. Experiencia en formación a equipos de trabajo de proyectos socioeducativos.

Contacto: lucialvar@gmail.com

desde la perspectiva de los estudiantes la producción de aquellos saberes que devienen en herramientas para el despliegue de la función profesional y sus aprendizajes.

Palabras clave: educación social, saberes del oficio, formación.

1. Introducción

En este trabajo compartimos algunos hallazgos de la investigación realizada sobre el aprendizaje de los saberes del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay, desde la perspectiva de los estudiantes. La investigación se desarrolló en 2023 y 2024 y dio lugar a la tesis de la maestría en educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. A su vez, esta propuesta se inscribe en una línea de investigación más amplia en el marco del Instituto Académico de Educación Social (IAES) del Consejo de Formación en Educación (CFE). Dicha línea aborda la transmisión del oficio en la formación de educadores sociales del Uruguay, a partir del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de educadores sociales.

Hace algunos años a un grupo de colegas nos ocupa la cuestión de la formación de los educadores sociales en nuestro país. Nos convoca la pregunta sobre qué es necesario saber para desempeñar el oficio y qué de esto se enseña y se aprende en la carrera. ¿Es posible identificar un cuerpo de saberes que defina el quehacer de un educador social? ¿Estos saberes forman parte de la formación de los estudiantes en términos de enseñanza y aprendizaje en la carrera? Son algunas de las preguntas que dieron lugar a esta investigación. Desde este marco, el problema de investigación refiere a los procesos de aprendizaje del oficio en la formación de educadores sociales en Uruguay e indaga particularmente en los saberes que los estudiantes identifican como propios y los aprendizajes al respecto en la carrera.

Definimos tomar los cursos prácticos como dispositivo a través del cual mirar los saberes del oficio presentes en la carrera y los aprendizajes que identifican los estudiantes. A partir de la pesquisa de antecedentes y de las lecturas reconocimos la pertinencia de producir conocimiento recuperando sus voces en primera persona, dado que este actor, medular, prácticamente no está presente en las investigaciones sobre el tema. Hoy creemos que esta definición ha sido de las más acertadas, ya que permitió acceder a un valioso capital reflexivo. Para ello, se realizaron entrevistas y grupos focales a estudiantes que hubieran aprobado los cuatro cursos prácticos. Otra fuente para abordar la caracterización de los saberes del oficio fue el conjunto de documentos asociados al plan de estudios.

La opción por tomar los saberes del oficio fue una apuesta en la investigación que tenía sus riesgos, pues existía la posibilidad de que estos no se identificaran en los documentos ni fueran mencionados por los estudiantes. Decidimos trabajar con este desafío.

En suma, la investigación busca por un lado caracterizar los saberes de oficio necesarios para el ejercicio profesional desde la perspectiva de quienes transitan la formación y desde lo que postulan los documentos oficiales. Por otro lado, se busca analizar los aprendizajes de esos saberes que los estudiantes reconocen en el marco de los prácticos. En este capítulo presentamos un recorte de la investigación centrado en las percepciones sobre el oficio del educador social y en la caracterización de los saberes que consideran propios del oficio.

2. A modo de encuadre, algunos soportes conceptuales

Tomamos la noción de formación desde el pensamiento complejo (Souto, 2010), que la concibe como un trayecto singular que se construye en la experiencia con otros y se encuentra atravesada por lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional,

lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario y lo simbólico. Ferry (1997) señala que la formación no se recibe, nadie forma a otro, sino que cada quien se forma a sí mismo en un trabajo sobre sí que solo puede darse a partir de distintas mediaciones. La carrera de educador social resulta un dispositivo de relevancia que opera como mediador en la formación de educadores sociales y que es necesario mirarlo en su contexto.

En Uruguay, la carrera de Educador Social expide un título habilitante y en el perfil de egreso se define como un profesional del campo de la educación. Este reconocimiento en términos de profesional implica pensar la figura desde determinadas claves conceptuales. A su vez, consideramos relevante incorporar la noción de oficio, ya que permite explorar otras dimensiones del quehacer del educador social y los saberes asociados.

Los conceptos de oficio y profesión, lejos de ser opuestos, nos nutren desde distintas dimensiones para abordar el tema. Agamben (2012) plantea la noción de oficio como un comportamiento esperado en una relación socialmente pautada en el que el ser y el hacer resultan inseparables. El *ser* define la acción y el *hacer* define e integra al *ser* a través de la acción.

Por su parte, Schön (1992) aporta el concepto de profesional como práctico reflexivo, aquel que piensa lo que se hace mientras lo está realizando. Las situaciones en las que trabaja el profesional no vienen dadas ni admiten respuestas técnicas, por el contrario, el práctico reflexivo construye y dota de sentido a las situaciones de su práctica, de las que él es parte. Aunque, en gran medida, su actividad es improvisada y construida durante su desarrollo, existe una racionalidad reflexiva que sustenta la acción del profesional.

Perrenoud (2004) afirma que toda profesión es un oficio y es, a través de los procesos de profesionalización, que los oficios pueden convertirse en profesiones. Estos procesos resultan de una relación dialéctica entre distintos actores que se ponen en juego en cada momento de la historia. Para la educación social,

Sáez Carrera (2005) identifica cinco actores que intervienen en el proceso de profesionalización: los propios profesionales, el Estado, la Universidad, el mercado, los usuarios y otras profesiones. Estos se encuentran visibles en el recorrido de la carrera a lo largo de la historia y en las formas de concebir al educador social en cada momento.

Pensar la educación social como oficio y como profesión implica asumir que un educador social se define por su función a través de una acción que reposa en una racionalidad reflexiva. Abordar la formación de educadores sociales supone indagar en lo que se le atribuye a la figura en términos de hacer y qué de ello se pone en juego en la carrera. Esto exige reconocer que la carrera interviene como un actor más en los procesos de profesionalización del oficio y en la trayectoria formativa de cada estudiante. Además, adquiere una forma particular y un sentido específico en el encuentro con otros actores en cada momento de la historia.

En Uruguay la carrera en educación social tiene su origen en 1989 en el marco del Instituto Nacional del Menor (INAME). A partir del 2011 la formación es impartida por CFE, al igual que la de maestros, profesores de educación media, maestros técnicos y maestros en primera infancia. Aunque en el país es una carrera relativamente joven, adquiere otra relevancia en el contexto regional. A nivel latinoamericano, Uruguay se destaca como pionero en la formación de educadores sociales al contar con la formación más antigua y haber sido, durante muchos años, el único país en el que se dictaba.

No es casual que la carrera se haya generado en la institución rectora de las políticas de infancia y adolescencia, específicamente en términos de minoridad. Refleja la visión tutelar orientada al cuidado, vigilancia y acompañamiento de niños y adolescentes que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad concebidos como menores en el marco del INAME. La formación buscaba irrumpir colocando claves que trascendieran esta mirada. En un

proceso paulatino se da un viraje acompañado por un cambio de institucionalidad desde el 2011. A partir de allí, se coloca el énfasis en lo pedagógico desde una concepción de educador social como profesional de la educación. El plan de estudios de la carrera Educación Social (2011) postula “formar profesionales de la educación social, con una titulación de grado terciario de carácter universitario, con sólidos conocimientos psicopedagógicos y culturales” (p.5).

En el año 2023 se formula un nuevo plan de estudios en el marco de la transformación curricular de todo el sistema educativo. Este define el perfil del educador social en términos de profesional de la educación al que se le atribuyen, además de conocimientos, una serie de competencias profesionales y se mantiene el lugar jerárquico de los cursos prácticos en la estructura curricular. Para la investigación nos centramos en el plan 2011 que cuenta con estudiantes egresados de los cursos prácticos.

El componente que nuclea a los cursos prácticos ha estado siempre presente en la carrera con relevancia en la malla curricular. En el plan 2011 representa el 34% de la dedicación horaria estudiantil y se organiza en cursos anuales constituidos por tres componentes (aula, prácticas y supervisión) que se entrelazan generando un dispositivo que resulta particularmente novedoso en la formación de educadores en nuestro país.

Alliaud (2017) señala que en la formación docente suele acontecer una separación entre contenidos formalizados y la práctica entendida como el lugar del *hacer*, donde se aplica lo aprendido. En el caso de la educación social, García Molina y Sáez Carrera (2011) afirman que la mayoría de los saberes propuestos en la formación se dan de modo articulado entre las asignaturas y se proponen como fin en sí mismos y no orientados a la acción profesional. Así, la pregunta por el aprendizaje del oficio desde los prácticos pareciera tener lugar en la formación de educadores sociales. En este sentido, resulta pertinente indagar en torno a los

saberes que se ponen en juego en la Carrera como dispositivo de formación.

Para Charlot (2006) el saber no es un *a priori*, no existe como objeto autónomo, sino que el saber es relación. Postula que “la relación con el saber es una forma de relación con el mundo” (p.87) y afirma que “es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad (...) una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo” (p.72). Si bien reconoce que el saber se condensa en formas específicas, estas no remiten a objetos naturales que se llamarían saber, sino a formas relación con el mundo. Pues “no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber” (p.69). Estos vínculos con el mundo tienen una dimensión epistemológica, social e identitaria. Suponen significados y actividades inscriptas en el tiempo, siendo la dimensión histórica constitutiva de la relación con el saber.

Desde esta perspectiva, evocamos el carácter práctico del saber y su dimensión relacional y recurrimos a la idea de saberes del oficio. Alliaud (2017) enfatiza en el carácter experiencial del saber reivindicando lo incierto, singular y transformador de la experiencia. “Quien sabe es quien ha probado, (...) enseñar es probar y probar haciendo, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza” (Alliaud y Antelo, 2009, p.88). Así, el oficio se aprende en el oficio, desde lo experiencial. Chaiklin y Lave (2001) plantea la existencia de un repertorio de:

procedimientos, habilidades y secretos, generalmente implícitos o difíciles de formalizar, que se construyen y ponen en juego en la práctica del oficio; son por tanto indisociables de la actividad, del quehacer, de los sujetos y de los contextos de desempeño (p.49).

Alliaud (2017) se apoya en estos autores y enuncia el concepto de saberes del oficio. Son un tipo particular de saberes de la experiencia y configuran herramientas para la acción, siendo

la práctica su fuente de referencia y validación. Constituyen una “mezcla de conocimiento y experiencia. Contienen saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultaron valiosas” (p.76). La producción de estos saberes implica “procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento dissociado de lo que sucede, sino que suponen (...) estar abiertos a lo que acontece y seguir aprendiendo a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (p.76).

Preguntarnos sobre los saberes del oficio presentes en la carrera, aquellos que los estudiantes reconocen y aprenden a lo largo de su trayecto formativo ha sido eje central de nuestra investigación. A continuación, compartimos algunos hallazgos vinculados con la caracterización de estos saberes.

El oficio del educador social

Convocamos a los estudiantes con el propósito de pensar en torno a la idea misma del oficio del educador social. De esas reflexiones se desprende que el oficio supone la construcción de una posición atravesada por dimensiones éticas, políticas y pedagógicas a la que se le asocian ciertas funciones. Estas ideas se encuentran en sintonía con la idea de oficio de Agamben (2012), que amalgama el ser que se encarna en la posición que se construye, con el hacer que se juega en la función.

Surge como premisa que el oficio del educador social no está asociado a marcos institucionales preestablecidos, sino que los ámbitos de inserción son múltiples y diversos: “cuando me preguntás qué perseguimos, tendría que enmarcarse en cada proyecto, porque en cada trabajo es distinto según el tipo de proyecto” (E. 2). Este rasgo resulta constitutivo del oficio y condiciona una serie de afirmaciones posteriores respecto a la posición que un educador social debe construir para llevarlo adelante. Los marcos institucionales se refieren, en su mayoría, a dispositivos relacionados con el diseño e implementación

de políticas sociales. Esto supone para los educadores sociales reconocerse como agentes del Estado con atribuciones en términos de responsabilidades y potestades.

Según los planteos relevados, resulta fundamental analizar los marcos institucionales y los mandatos de las políticas en las que se interviene, para hacerle lugar al oficio desde su especificidad. “Es clave la capacidad de lectura institucional, de los marcos institucionales, porque es parte de la posición profesional encontrar un sentido propio del hacer educador social. Si no, es sencillo repetir prácticas de otro profesional” (E. 1)

Los estudiantes señalan que el oficio se sostiene en una posición, atravesada por una perspectiva de derechos, que orienta las prácticas en favor de la inclusión social a través del acceso a la cultura. “El principal objetivo es la inclusión social. Y depende de la situación en la que esté la población, tenés que pensar cómo trabajarla para el acceso a lo amplio de lo cultural y garantizar derechos”(E. 5)

El cruce de esta finalidad exige posicionamientos pedagógicos y éticos que los estudiantes enuncian como una fortaleza: “El potencial más grande es llegar a un lugar y pensar sobre las necesidades y cómo resolverlas. Y eso tiene un poco de saber habitar la intemperie. Y eso marca una diferencia con otros integrantes de los equipos” (E. 1)

Respecto de las funciones asociadas al oficio, postulan la transmisión de cultura señalando que no viene dada siendo necesario hacerle lugar. Persisten encargos históricos hacia el educador social asociados a la vigilancia y cuidado desde lógicas tutelares y no a lo educativo.

Hay que hacer hincapié en esa función que a veces termina un poco relegada, y a partir de la transmisión de contenidos poder construir objetivos particularizados que dependen del dispositivo y de los sujetos con los que te vas encontrando, pero es una cuestión que es central y que algo educativo tiene que

pasar, y el gran parámetro son los contenidos. Después podés ver la forma, si es generando contexto, mediando la transmisión, pero tiene que pasar algo educativo. (E. 1)

Esta función compartida con otros oficios educativos adquiere su singularidad a partir de las características propias de la educación social. Lo no prescrito de los contenidos conlleva riesgos de caer en una batería de actividades genéricas que se asocian más a lo que el educador conoce y sabe hacer, que a lo pertinente para el contexto. Como señala un estudiante: “Un educador porta en su mochila conocimientos, habilidades, y hay una tentación de ofrecerlas. Ahí está la tensión de si es lo que se precisa o es lo que yo sé, y lo ofrezco” (E. 3). En este marco, resulta imprescindible fundamentar la acción. El por qué y para qué de la acción educativa, el qué y el cómo de los contenidos debe sustentarse. “Que las prácticas tengan sentido, que no sean porque sí, lo conocido, lo más fácil. Fundamentar la acción” (E. 9).

La idea que los estudiantes construyen sobre el oficio del educador social que exponen los estudiantes reconoce la contingencia como elemento inherente, e incluso como un componente estructurante. Respecto a las finalidades de la educación social, en tanto oficio del lazo (Frigerio, 2017), uno de los oficios imposibles, estas trascienden lo ordinario y refieren a la institución de la vida en común. Así, el efecto que sostiene el *officium* se observa no como resultado sino como intención.

Schön (1992) señala que, para los profesionales, gran parte de su actividad es improvisada y se construye durante su desarrollo. Esto se debe a que el práctico reflexivo configura las situaciones de su práctica de modo singular, ya que el sentido no viene dado de antemano, sino que se elabora en conversación reflexiva con la propia situación de la que forma parte. Esta idea tiene afinidad con la postura que los estudiantes atribuyen al educador social. Señalan la necesidad de analizar los marcos institucionales y los sujetos en cada contexto, como condición para definir qué

transmitir y cómo hacerlo. Esta actitud puede vincularse con la noción de práctica reflexiva.

4. Los saberes del oficio

La ampliación cultural, el educador social tiene que conocer algo de todo lo que nos rodea ... También hay algo de una preparación teórica que nos permita proyectar, saber qué es lo que quiero hacer con este sujeto, cuál va a ser el objetivo, qué metodologías voy a usar. ... Un saber teórico nos permite ser coherente entre lo que pienso y lo que hago. Y lo tercero, el saber metodológico. Está muy vinculado con lo teórico, pero tiene mucho contacto con lo práctico. Saber hacer, saber encontrarse con el otro. Saber estar pronto. Saber hacer las cosas. Todo eso me va a ayudar. (E. 3)

La cita que precede condensa los aspectos que los estudiantes consideran para definir los saberes del oficio del educador social. Estos saberes no provienen de una única fuente, ni responden a una sola entidad, sino que los define su valor para la función que sostiene al oficio. Dada la amplitud de la categoría y la diversidad de aportes expresados por los estudiantes, no fue sencillo encontrar una forma de organizar estos saberes. Consideramos a Caride (2002) que enuncia que el profesional tiene una preparación y competencia en un campo del saber y hacer públicos, y conviven en él saberes en tres sentidos: asociados a conocimientos, vinculados con el hacer y los terceros referidos al ser y estar. Y recuperamos de Charlot (2006) las cuatro formas en las que se presenta la relación con el saber, como objetos-saberes, objetos que se necesita aprender a usar; actividades a dominar y dispositivos y formas relacionales.

Tomando estas consideraciones organizamos cuatro conjuntos de saberes del oficio para el educador social en los que se juegan los distintos modos de relación con el saber: saber de lo actual, reflexión pedagógica, aspectos metodológicos y elucidar la propia

postura. Esta organización es un artificio que construimos para nuestro análisis.

Saber de lo actual

Este conjunto de saberes del oficio remite a aquellos vinculados a los modos de relación con la cultura en sentido amplio. Los estudiantes señalan la importancia de una actitud inquieta en el mundo, un saber “estar enganchado con la cultura, lo que no es una obiedad. ... Ahí hay algo importante, una intención, una necesidad de querer transmitir algo” (E. 3)

Se trata de una actitud de búsqueda que “implica de alguna forma suspender la práctica, no es mientras estás ejerciendo la práctica. Podés suspender la práctica cuando te vas a tu casa pensando y no estás haciendo pero volvés sobre lo hiciste” (E. 1). Desde esta perspectiva, la construcción de los contenidos tiene rasgos de práctica reflexiva. Suspender tiempo y espacio y volver sobre lo real para la reflexión, configuran condiciones de formación de prácticas reflexivas (Ferry, 1997).

Otro saber de lo actual que los estudiantes señalan se vincula con los problemas sociales. “Saber de la problemática con la que va a trabajar, tanto el dispositivo como la problemática de las personas” (E. 10).

Los estudiantes identifican los saberes de lo actual en dos sentidos. Por un lado, los relacionados con una lectura de época, con los problemas sociales y las políticas asociadas. Y, por otro lado, los asociados a los contenidos, que refiere a estar a la búsqueda de qué transmitir desde las finalidades del oficio y la pertinencia de los contextos en los que se despliega.

Reflexión pedagógica

En este conjunto ubicamos aquellos saberes que, bajo distintas formas, operan como fundamentos del oficio. Estas entidades no

son saberes del oficio *per se*, sino que adquieren ese carácter en función del lugar que ocupan en el quehacer.

El oficio conlleva saberes que remiten a una perspectiva teórica que le otorga sentido. “La relación entre teoría y práctica va dentro del educador, en la práctica misma, estando, haciendo actividades, proponiendo. Al proponer y al pensar qué hacer, hay teoría. Eso permite planificar prácticas con sentido propias de un educador social” (E. 9). La teoría, entendida como una práctica de teorización (Foucault y Deleuze, 1992), ocupa un lugar de relevancia en el quehacer aportando distintas formas de relación con el saber.

Dentro de este conjunto de saberes aparece la noción de modelo de educación y sus elementos como conceptos estructurantes del oficio y orientadores de la práctica. Los estudiantes los recuperan por el sentido que le aportan a la función educativa. Son enunciados como herramientas para la acción y, en este sentido, se entienden saberes del oficio.

Los estudiantes recurren a Violeta Núñez y José García Molina como referentes. Por este motivo, acudimos a sus desarrollos sobre el modelo de educación social y los elementos que lo componen: marco institucional, sujeto y agente de la educación, contenidos y metodología de la acción educativa. Estos aportes nos permiten poner en diálogo los discursos de los estudiantes con sus soportes conceptuales de referencia.

Núñez (1999) afirma que cada institución constituye hábitos, costumbres, normativas, de carácter explícito e implícito, que pautan una forma de entender y de hacer las cosas. Desde esta concepción los estudiantes resaltan una forma de vinculación con el saber que remite a dispositivos y formas relacionales. Destacan la importancia de conocer los marcos institucionales, las condiciones materiales y simbólicas que los definen para contextualizar la función educativa y hacerle lugar. “Saber moverse en instituciones. Por más que haya pliegos y protocolos

en cada institución, el saber moverse te va dando la práctica” (E. 10). Además, es importante saber leer “los roles de autoridad que haya en esos lugares, o cuántos recursos hay, los malestares que se generen en ese momento en la sociedad y cómo se traduce en las instituciones” (E. 10).

La noción de sujeto de la educación ocupa un lugar central en los discursos de estudiantes. Para Núñez (1999) esta idea remite al “sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social considerada normalizada” (p.32). García Molina (2003), por su parte, señala que el sujeto no es el individuo sino que “remite a un supuesto de un campo discursivo que lo nombra” (p.115) y refiere a unas condiciones de posibilidad o lógica de lugares a ocupar.

Si bien las reflexiones de los estudiantes se alinean con estas definiciones, por momentos pareciera que el concepto de sujeto se corre de la posición de discurso y se desliza hacia la persona. Enfatizan que el modo de concebir al otro y el lugar que se le otorga en las prácticas forma parte de aspectos distintivos del oficio del educador social. “Hay algo clave que es la capacidad de escuchar al otro. Es algo que distingue, que le da como un toque de particularidad al educador social” (E. 5).

La mirada al otro se presenta desde la perspectiva de derechos, el reconocimiento de su singularidad y necesidades, así como la importancia de tener una ética del sujeto. Esto opera como garantías de prácticas que respondan al “deber de situación” (Agamben, 2012) que supone asumir lo que las reglas prescriben para el oficio, sin desconocer lo particular de cada situación. “El otro es desconocido y me cuesta mucho afirmar algo sobre el sujeto. Es algo muy a posteriori mis afirmaciones. Más allá de que la experiencia cada vez me encuadra más, porque te da saberes pero también condiciona” (E. 2).

García Molina (2003) sostiene que la posición de agente de la educación se configura como mediador y transmisor. Núñez (1999) afirma que “se trata de un trabajo de articulación entre lo particular del sujeto, las condiciones locales y las exigencias universales de la época” (p.44). Desde la mirada de los estudiantes asumir el lugar de educador exige un saber asociado a establecer una relación educativa. “Lo vincular es clave. Implica la consideración del otro como sujeto independiente, con sus deseos, sus anhelos, sus tránsitos” (E. 5).

La referencia a lo vincular adquiere una especificidad en la medida que no se habla de cualquier vínculo sino de una relación educativa, que supone una posición pedagógica con ciertos fundamentos. “Sin enseñanza no hay vínculo. Sin contenido no hay vínculo... es súper importante tener un proyecto pedagógico de donde agarrarse para poder enseñar algo que tenga algún tipo de validez” (E. 8).

Respecto al saber relativo a los contenidos, se juega en la posición o disposición que el educador social tiene respecto de lo que lo rodea. Ello, junto con la finalidad que orientan sus acciones, operan de brújula y motor para la construcción de los mismos. Núñez (1999) enuncia que los contenidos dependen de cada institución y agente particular. En este sentido, plantea que se corren ciertos riesgos, “al no existir un verdadero control público, pueden pedirle (al sujeto) esfuerzos para la adquisición de contenidos de escaso valor social (y discutible importancia para su efectiva inclusión social)” (p.39).

Esta preocupación fue expresada por los estudiantes al colocar la responsabilidad y ética en la selección de contenidos apropiados para el sujeto atendiendo cada marco institucional. Plantean que desde la selección de contenidos, “a veces se toman decisiones desafiantes para los sujetos. Hay que tener conciencia del lugar que ocupamos en el Estado y de nuestra responsabilidad” (E. 2).

Los saberes que refieren al último elemento del modelo, los aspectos metodológicos, los abordamos en el conjunto de saberes del oficio específico.

Los saberes del oficio relativos a este conjunto no se agotan en la descripción realizada del modelo. Los estudiantes identifican más saberes vinculados a los fundamentos de la acción: relación educativa, noción de autoridad, derechos y legislación, protocolos y normativa de los marcos institucionales, perspectiva de género, noción de distancia óptima, la circulación social. Sin embargo, creemos que los saberes que giran en torno al modelo y sus elementos resultan ser abarcativos de los fundamentos del oficio.

Saber metodológico

En este conjunto ubicamos saberes del oficio que remiten de modo más directo a un saber hacer, una actividad a dominar o un objeto a saber usar (Charlot, 2006).

Asociado a la función de transmisión de cultura emerge enfáticamente en los discursos de los estudiantes un saber asociado a diseñar e implementar un proyecto educativo y planificar actividades. A partir de la lectura de los marcos institucionales, los contextos y los sujetos surge la importancia de delinear objetivos y definir qué y cómo transmitir. Esto exige un saber relacionado con organizar tiempos y espacios, definir los recursos y también un saber relacionado con la escritura como posibilidad de plasmar estas planificaciones en formatos comunicables con rigurosidad metodológica.

Por otra parte señalan que es importante contar con “valija de herramientas” que permitan sostener el hacer y que, paradójicamente, resultan a la vez básicas y complejas de adquirir. Estas herramientas, entendidas como saberes del oficio, no pueden pensarse por fuera de las coordenadas prácticas.

Tener una valijita de herramientas. Manejo de grupo, habilidades de comunicación, manejo de voz, de gestos, de lo que decís con el cuerpo y con palabras, ...tiene que estar esa caja de herramientas y habilidades de proponer, leer un grupo y proponer para él, empatizar con el otro, con lo que pasa, leer lo que necesita. Esos saberes básicos y complejos los da la práctica. (E. 8).

La diversidad de formas posibles de poner en juego la transmisión, para los estudiantes redundante en una exigencia metodológica. Así como para los contenidos consiste en saber salir a su búsqueda, para las formas de hacer se trata de tener ciertas técnicas o habilidades. A modo de ejemplo surge lo lúdico, no como manifestación cultural y su potencial valor como contenido, sino como medio, soporte, para desplegar el oficio. “Me parece fundamental poner una perspectiva lúdica. No es obligatorio pero a mí me ha servido y eso habla un poco de mi perfil. El dominio de alguna técnica por fuera ayuda un montón. Pero eso es muy personal” (E. 2).

En este conjunto se agrupan saberes que conectan por un lado con el hacer y se juegan habitando la práctica, en el encuentro con el otro y en el despliegue de contenidos. Por otro lado, una serie de saberes que permiten diseñar y organizar la acción de modo anticipado, así como evaluar y reflexionar en un tiempo posterior. Estos saberes son los que hacen comunicable la acción educativa.

Elucidar la postura

Recurrimos al término elucidar para referirnos al conjunto de saberes que aportan a la construcción de una posición en el oficio en la que el educador forjará su estilo.

La Real Academia Española define elucidación como manifestación de lo que es difícil entender y conocer. “Elucidar” proviene del latín *elucidāre* que significa del interior al exterior. Así, elucidar implica sacar a la luz algo propio del interior, iluminar aquello que reside en uno mismo. La postura en el oficio se va construyendo

en la experiencia que le va dando forma, por lo tanto, no es fácil de identificar y poner en palabras. La elucidación habla del gesto de echar luz a nuestro ser en el oficio a través del quehacer. Lo cual, no se hace visible sino a través de una práctica reflexiva.

Tomamos de Recalcati (2016) la idea de estilo en la profesión docente “No se trata de una técnica ni de un método. El estilo es la relación que el docente sabe establecer con lo que enseña a partir de la singularidad de su existencia y de su deseo de saber” (p.13). Elucidar la postura refiere a este conjunto de saberes que aportan a la construcción de un estilo. Se traduce en la forma en la que el educador entra en relación con el saber y en la manera de transmitir lo que de esta deriva.

Desde la perspectiva de educar como uno de los oficios de lo imposible, se reconoce la contingencia como inherente a lo educativo así como el carácter no prescriptivo de los marcos institucionales y los contenidos, que resultan estructurantes de la educación social. De este entramado emerge un saber que los estudiantes enuncian como la capacidad de habitar la intemperie.

Si no te encontrás con la capacidad de ser flexible, a no saber qué va a pasar el día siguiente, se hace bastante agobiante. Repercute en la búsqueda de generar certezas. Cuando no se habita la incertidumbre se termina omitiendo al otro que está enfrente. (E. 1)

Esta capacidad para los estudiantes supone un trabajo sobre sí que se traduce en términos de saber. Esta incluye aspectos como cuestionarse, asumir el error, ser paciente y ser tolerante a la frustración. “Es importante problematizar, cuestionar las intervenciones en el equipo, cuestionarse a sí misma. Ir revisándose constantemente. es un constante aprendizaje y formación” (E. 10). El trabajo sobre sí y pensar en y sobre la práctica configuran rasgos propios de una práctica reflexiva.

También mencionan un saber asociado a la construcción de una capacidad crítica que opera en la lectura de los contextos, al

mirar al otro, al analizar las prácticas y a uno mismo. “No perder lo crítico. Cuando estás mucho tiempo en una institución vas agarrando vicios, y ser crítico con la institución, con las políticas y con nuestras prácticas, con nosotros mismos, es clave” (E. 5). Esta perspectiva crítica hace a la construcción de la posición de educador que los estudiantes identifican para el oficio.

Respecto al saber trabajar en equipo resultó complejo decidir a qué conjunto corresponde, pues en alguna medida se juega en todos. Hemos optado por desarrollarlo aquí en tanto creemos que signa fuertemente la construcción de una postura. Los estudiantes reconocen que el trabajo del educador social nunca es en solitario y se da en el marco de equipos.

Ahora bien, el saber trabajar en equipo trasciende el integrar un equipo de trabajo y exige una serie de habilidades. Los estudiantes destacan la importancia de identificar los aportes y saberes de cada integrante del equipo. Al mismo tiempo que subrayan la necesidad de dar lugar a lo específico del oficio de la educación social.

Asimismo, mencionan habilidades asociadas al saber dar discusiones, llegar a acuerdos y sostener disensos. “Cómo me paro frente a otros profesionales con los que tengo que trabajar en equipo y capaz tengo opiniones distintas y tengo que llegar a consensos para llevar adelante el trabajo... es un ejercicio rico y complejo” (E. 5).

En suma, los modos en que cada uno asume el oficio, la impronta personal que le asignan a la función y los saberes que ponen en juego configuran un saber propio. Ello supone reflexionar en y sobre la práctica e incluye aspectos como cuestionarse, ser flexibles, tramitar la incertidumbre, asumir el error, ser paciente y tolerante a la frustración. Asimismo los estudiantes ponen en valor el saber que emana del pensamiento crítico como lente para leer la realidad.

5. Conclusiones

Los discursos de los estudiantes sobre el oficio del educador social evidencian una elaboración compleja que incorpora distintas dimensiones y en la que subyace la perspectiva de profesional reflexivo. Para los estudiantes el oficio del educador social tiene como finalidad la inclusión social de las personas con las que trabaja. A su vez, se sostiene en una posición atravesada por la construcción de una forma de mirar al otro, a los marcos institucionales, a los contextos de las políticas públicas, así como la construcción de una perspectiva ética y política relacionada con el ejercicio de derechos. Y esta posición tiene como función la transmisión de la cultura a través de proyectos educativos fundamentados teóricamente.

En esta conceptualización se identifica la idea de oficio que condensa el ser y el hacer en la función educativa que la define. Lo contingente se presenta como constitutivo y característico junto con una finalidad propia de un oficio del lazo social que refiere a la institución de la vida en común. La necesidad de leer los marcos institucionales y los sujetos en cada contexto para definir qué y cómo poner en marcha la función de transmisión se acerca a la idea de práctica reflexiva.

Gran parte de la actividad de un profesional reflexivo se construye en cada situación de modo singular dotándola de sentido. Este no viene dado de antemano, sino que se construye en conversación reflexiva con la propia situación de la que es parte.

En coherencia con la definición del oficio del educador social, los estudiantes identifican una serie de saberes que conviven de modo entrelazado y remiten a distintas figuras del aprender, cuestión que se señala como un hallazgo en sí mismo para la investigación. Estos remiten al saber de lo actual, la reflexión pedagógica, los aspectos metodológicos y a la elucidación de una postura propia.

Respecto a los hallazgos de esta investigación se destaca, en primer lugar, que los saberes del oficio reconocidos por los estudiantes encuentran coherencia con la concepción del educador social que presentan. En segundo término, la complejidad y amplitud de dimensiones que abarcan estos saberes evidencia que se entrelazan dando lugar a diferentes estilos de habitar el oficio, de ser educador social. Por último, la identificación de saberes del oficio asociados a los fundamentos de la acción educativa evidencia que se sostiene en una racionalidad propia de los prácticos reflexivos.

Este trabajo procuró compartir parte de la investigación sobre el aprendizaje de los saberes del oficio del educador social, desde la mirada de los estudiantes. Estos hallazgos son un punto de partida para analizar los aprendizajes y las condiciones formativas que ofrece la carrera, específicamente los prácticos, para el ejercicio del oficio.

6. Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Adriana Hidalgo Editora.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A., Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Caride, A. (2002). Construir la profesión social como proyecto ético y tarea cívica. *Revista interuniversitaria. Pedagogía Social*, 9, 91-125.
- Consejo de Formación en Educación - Administración Nacional de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 carrera de Educación Social*. [en línea]. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/educador_social/plan_estudios_2011.pdf

- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Trilce.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores carrera de Especialización de Posgrado*. Noveduc-UBA.
- Frigerio, G (2017). Oficios del lazo; mapa de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez (Coords) (2017), *Trabajar en las instituciones: los oficios del lazo*. (pp 41-100). Noveduc.
- García Molina, J. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- García Molina, J., Sáez Carrera, J.(2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional?. *Revista Educación Social*, 13, 1-14. [en línea] <https://eduso.net/res/>.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Sáez Carrera, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de educación*, 336, 129-139.
- Schön, D. (1992). *La formación del profesional reflexivo. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Souto, M. (2010). Elucidación crítica sobre la formación docente. *Itinerarios Educativos*, 4, 83-92.

A arte do palhaço como dispositivo gerador de vínculo na Educação Social

Marcelo Adriano Colavitto¹

Resumo

Por meio de atividades artístico-lúdico-político-pedagógicas, utilizando a figura do/a palhaço/a, realizamos uma investigação qualitativa a respeito dos impactos do humor em ações educativas dentro do escopo da educação social. Observamos como a comunicação e acolhimento acontecem de modo mais intenso quando iniciamos a ação educativa com apresentações artísticas que tem a figura cômica do palhaço como coprotagonista, facilitando o trabalho pedagógico e potencializando os processos de aprendizagem e assunção da autonomia dos sujeitos da educação. Tendo como princípios a dialogicidade, a participação, a inclusão, a garantia dos direitos e o desenvolvimento do senso crítico, o trabalho do/a educador/a fica facilitado, já que tal figura contribui para que a relação se horizontalize. Tanto as experiências do grupo Meu Clown e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente-NPCA da Universidade Estadual de Maringá-UEM, quanto a revisão de literatura, dão suporte à análise dos dados aqui apresentados. Pudemos constatar que humor e o riso, como ação preliminar à práticas lúdico-político-pedagógicas no âmbito da educação social, tem um grande potencial de quebrar barreiras, subverter hierarquias, descontrair, mobilizar afetos e sensibilizar esteticamente de modo a preparar o ambiente para a atividade educativa.

¹ Marcelo Adriano Colavitto docente do Instituto Federal do Paraná. Mestre e Doutor em Educação pela UEM. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Social - NEPEs do IFPR, integrante da AESMAR (associação de educadores sociais de Maringá) e membro fundador do grupo teatral Meu Clown. marcelo.colavitti@ifpr.edu.br

Palavras-chaves: Educação Social, palhaço, vínculo, práticas artístico-lúdico-político-pedagógicas, crianças e adolescentes.

Introdução

Neste texto abordamos a arte da palhaçaria como potencial dispositivo para estabelecimento de vínculo com os sujeitos das práticas de educação social de modo mais rápido e intenso, potencializando as possibilidades de aprendizado dos educandos acerca do conhecimento de seus direitos e do exercício da plena cidadania.

Estudos preliminares demonstram que a figura do palhaço e da palhaça é capaz de despertar o interesse e a conexão com os grupos que participam das práticas artístico-lúdico-político-pedagógicas desenvolvidas pelos educadores/artistas do grupo Meu Clown².

A atual investigação foi motivada pela compreensão de que não é possível realizar um trabalho pedagógico sem o engajamento dos atores envolvidos durante as atividades relacionadas a qualquer aspecto da aprendizagem. Educadores e educandos precisam estabelecer uma relação de confiança mútua para que o processo educativo se estabeleça. O vínculo é essencial pois mobiliza afetos, desejo de construir algo juntos, segurança, empatia, impactando profundamente o desenvolvimento dos educandos ao se sentirem acolhidos pelos educadores. Desse modo, os participantes tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades propostas e sentem-se mais seguros para expressar suas ideias e necessidades.

² O Grupo Meu Clown existe desde 2005 e foi fundado por mim em São Paulo/ Capital, com o intuito de imprimir dignidade à figura do palhaço, além de promover espaços para formação e treinamento para aspirantes a artistas/*clowns*. Nos últimos tempos, o grupo tem se engajado em práticas sociais ligadas a atividades educativas, no ensejo de levar entretenimento, cultura e reflexão política àqueles que participam, como plateia, das apresentações cênicas. Como procedimento investigativo e militante, temos realizado intervenções lúdico-político-pedagógicas junto ao NPCA/UEM e à AESMAR. Nosso trabalho cênico e interventivo no grupo tem produzido um vasto material com potencial de desvelar muitas das questões que levantamos em nossos objetivos.

Neste texto, propomos demonstrar como uma apresentação artística, utilizando a figura do/a palhaço/a, é capaz de intensificar os canais de comunicação e relação entre educadores(as)/artistas e educandos/as, de modo a facilitar o trabalho pedagógico no contexto da educação social. Para isso, analisamos os resultados dos espetáculos, realizados nas atividades introdutórias de práticas pedagógicas no âmbito da educação social, e como a atividade artística é capaz de engajar mais intensa e rapidamente os sujeitos na ação educativa. Observamos também, como o educador é afetado quando utiliza a arte da palhaçaria como subsídio para a apresentação artística que precede as demais ações pedagógicas, proporcionando um dispositivo pedagógico mais humanizado e eficiente.

Utilizamos como subsídios teóricos, autores do campo da educação, educação social, palhaçaria, teorias do humor e do riso, filosofia e da sociologia. Paulo Freire (2011, 2013) nos é fundamental para abordarmos a educação do ponto de vista democrático, valorizando relações horizontais e apostando no diálogo e na amorosidade como potencial de transformação do sujeito. Os autores(as)/pesquisadores(as) do NPCA³ nos ajudam a compreender as práticas lúdico-político-pedagógicas desenvolvidas e comprovadas pelo núcleo há mais de três décadas. Bergson (2007), Freud (2017) e Minois (2003) dão

³ O NPCA (antes PCA) foi criado em 1993, quase concomitante e diretamente ligado à implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, dos conselhos tutelares e dos conselhos de defesa da criança e do adolescente em nível nacional, estaduais e municipais, num período em que os movimentos sociais se reorganizavam após o fim da ditadura militar. Os princípios que fundamentam o Programa baseiam-se no Humanismo Radical (HR) situado “em um horizonte filosófico que concebe a morada do indivíduo como um espaço que pode ser moldado pela ação daquele, ou seja, concebe o sujeito como ente ativo” (MAGER, *et. al*, 2011, p. 193), e na participação efetiva da criança e do adolescente, compreendendo-os como sujeitos de direitos, produtores de conhecimento e cultura. Trata-se de um Programa, com inúmeras atividades de pesquisa e de extensão, vinculado à Universidade Estadual de Maringá - UEM e que congrega diversos pesquisadores e acadêmicos do campo dos estudos da criança e da educação social.

suporte ao conceito de que o riso e o humor podem facilitar a conexão e o engajamento coletivo, sensibilizando o olhar para a aceitação das fragilidades humanas. Foucault (2011) nos desvela os meandros nos quais o poder se estabelece e a sociologia nos dá um panorama dos processos civilizadores (Elias, 2011), na qual os indivíduos se forjam e constituem a hegemonia cultural, que pode ser subvertida em prol de intenções contra-hegemônicas.

A investigação aqui apresentada está baseada em textos previamente desenvolvidos a partir de pesquisas práticas e bibliográficas dos/as autores(as)/pesquisadores(as) ligados ao NPCA e integrantes do grupo Meu Clown. Utilizamos também uma revisão bibliográfica de autores clássicos dos campos de conhecimentos acima nomeados e os cadernos de campo dos educadores(as)/palhaços(as) que participaram da investigação e das ações pedagógicas conduzidas e observadas no presente texto, abrangendo o período de 2016 a 2023.

As observações a partir dos procedimentos investigativos e das análises embasadas nos métodos anunciados, constatam que o humor e o riso, como ação preliminar a práticas lúdico-político-pedagógicas no âmbito da educação social, têm um grande potencial de quebrar barreiras, subverter hierarquias, desconstruir, mobilizar afetos e sensibilizar esteticamente. Tais ações preliminares, auxiliam na preparação do ambiente para a atividade educativa no âmbito da educação social. A seguir, demonstraremos o percurso metodológico que nos levou a essas conclusões.

“Que Fazer” contra hegemônico ancorado na estética e na cultura

A metodologia utilizada nas práticas artístico-lúdico-político-pedagógicas está ancorada na ideia da complexidade. Esta considera a perspectiva transdisciplinar como substituta da visão de uma educação tradicional que divide o conhecimento

em disciplinas isoladas fragmentadoras da compreensão de mundo e a construção do conhecimento (Mager et al, 2011). Entendemos que para desenvolver um processo educativo capaz de contribuir para a autonomia do sujeito da educação, devemos subsidiá-lo com o senso crítico necessário para que ele faça uma leitura de mundo mais precisa. Quando o sujeito desenvolve sua criticidade, é desmistificar os paradigmas que dão sustentação a hegemonia das classes dominantes. Para isso, é necessário um diálogo constante entre os campos de saberes estruturados separadamente, mas que devem proporcionar ao ser social a percepção de uma realidade concreta e, portanto, complexa e una.

Para o desenvolvimento do senso crítico, consideramos o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA como um dispositivo capaz de propor uma filosofia e ciência dos Direitos do grupo geracional ao qual ele pretende defender. Por isso, o ECA faz parte das atividades educativas a partir das práticas artístico-lúdico-político-pedagógicas aqui apresentadas, principalmente quando o trabalho pedagógico é desenvolvido com crianças e adolescentes.

Assim como os demais educadores e pesquisadores do NPCA, defendemos o direito à voz e à participação dos atores sociais mais fragilizados dentro da rede de proteção social: às crianças e adolescentes (idem). Temos o compromisso de contribuir para uma possível revolução cultural que tem como escopo a garantia dos direitos humanos de modo radical.

Para isso, reforçamos que o fundamento axial para as práticas de educação social é “a filosofia do humanismo radical, com foco nos direitos humanos, resultando numa filosofia humanista-radical dos direitos humanos” (Mager et al, 2011, p. 18), pois entendemos que “a sociedade é conflito, tensão transformação. E o sujeito, um agente transformador da sociedade e de sua biografia” (idem).

Todo o trabalho educativo tem como objetivo garantir a participação, o direito a voz e acesso a conhecimentos capazes de

desenvolver o senso crítico. Desse modo, podemos proporcionar que todos e todas saibam sobre seus direitos e possam viver suas vidas com dignidade, plenitude e com igualdade no escopo da sociedade onde convivem. Daí a aposta na cultura como dispositivo de transformação social e de resistência contra hegemônica às investidas neoliberais que promovem tanta desigualdade e injustiça social. A prática aqui descrita visa fomentar uma revolução cultural, subsidiando os educandos dessa prática a ter recursos para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tomando como pressuposto que as ações culturais são determinantes para o desenvolvimento de práticas educativas consistentes e transformadoras, iniciamos as atividades de educação social com uma apresentação artística, pois, apesar de entendermos que a cultura é permeada por todas as práticas sociais de construção coletiva de identidades, hábitos e costumes de grupos humanos, enxergamos na arte uma forma sofisticada de abordar as subjetividades e promover, de modo intenso e afetivo, a expressão e comunicação entre os indivíduos, permeada de devaneios (Bachelard, 2009), criatividade (Vygotsky, 2009) e esperança (Freire, 2011). Ingredientes que valorizam a experiência humana em seu coletivo social, imprimindo sentido à vida e conferindo humanidade aos sujeitos sociais.

A estrutura da apresentação aqui descrita, utiliza o palhaço como um paradigma cômico da figura humana, podendo potencializar a identificação do espectador e o estabelecimento de vínculo com o mesmo. A figura do palhaço, dentro da nossa pedagogia, está relacionada com o oprimido, com o marginalizado, com o vulnerável, aquele que é frágil e falível dentro dos padrões sociais hegemônicos (Colavitto, 2015; 2016; 2024). As características acima nomeadas revelam traços tipicamente humanos, pois quem nunca já se sentiu excluído ou fracassado em algum momento de sua vida? Essas características humanizam a figura cênica do

palhaço e criam empatia com o espectador. Nas crianças, cria uma identificação maior ainda, pois o *clown*⁴ é tão ingênuo e vulnerável quanto os pequenos.

Além disso, o palhaço é uma figura cômica, que tem por finalidade proporcionar o riso à sua audiência. Segundo Bergson (2007), o riso provocado pela comicidade é capaz de gerar empatia nos sujeitos que riem juntos, podendo fortalecer os laços entre eles, intensificando o sentimento de pertencimento a um grupo que vivencia um fenômeno em conjunto.

A identificação com a figura cômica do palhaço e a coesão grupal promovida pelo riso coletivo podem contribuir para uma relação mais horizontal entre educador e educando nas práticas de educação social. Esse vínculo reduz a imposição de hierarquias e reconhece os sujeitos da educação — sejam crianças ou não — como agentes ativos, produtores de cultura, conhecimento e intencionalidades legítimas para a ação pedagógica.

Após a apresentação artística, que tem aspectos contemplativos e participativos (muitas vezes os/as espectadores/as também são chamados/as a participar do espetáculo), tendo os palhaços/palhaças educadores/educadoras se apresentado por meio das artes cênicas, propomos brincadeiras. Esta prática foi aprendida com o NPCA com o projeto de extensão chamado “Brincadeiras”. Em sua proposta original

Os educadores posicionam-se em diferentes espaços onde oferecem diversas opções de atividades, sempre contando com a opção de mudá-las, em função da sugestão de alguém e da aceitação do grupo. As brincadeiras podem ser realizadas com material (corda, giz, bola e outros), ou não, como as brincadeiras cantadas e de esconde-esconde, para citar algumas. São abertas,

⁴ A etimologia da palavra clown vem de *clod*, que quer dizer camponês, homem rústico, da terra, ou seja, de origem simplória, humilde. Em nosso trabalho, quando mencionamos clown, é sinônimo de palhaço, apesar das diferenças etimológicas, ambos os termos designam a figura cômica identificada com o arquétipo de sujeito excluído.

quer dizer, as crianças podem sair e entrar quando quiserem. São propostas a partir das sugestões do encontro anterior, acrescidas de novas propostas trazidas pelos educadores. Nunca são competitivas, nem temos campeões isolados, se os temos, são todos. Eventualmente aproveitamos as temáticas do momento midiático para trabalhar em outra versão, como por exemplo, os jogos olímpicos. Também fazem parte do conteúdo das brincadeiras os jogos cooperativos, por suas características não-competitivas e as brincadeiras populares ou tradicionais, para que esta parte do patrimônio cultural infantil seja preservada na história por meio das vivências (Mager et al, 2011, p. 70).

No nosso caso, no primeiro encontro, logo após a apresentação cênica com os palhaços, propomos um jogo típico das práticas teatrais. Geralmente utilizamos jogos circulares, no qual todos e todas podem se ver de modo democrático e não evidenciando nenhuma hierarquia. Esses jogos geralmente promovem cooperação, expansão de energia e descontração, o que ajuda a facilitar o engajamento dos participantes e gerar uma atmosfera mais leve e relaxada, pois esses tipos de brincadeiras são permeados por muito riso e diversão.

Quando dispomos de tempo, solicitamos que os/as participantes proponham brincadeiras de suas culturas próprias para compartilharem com o grupo. Neste momento, os/as educadores/educadoras também participam brincando. A aprendizagem é horizontal e recíproca.

Após as brincadeiras, propomos que todos e todas se sentem em círculo e iniciamos uma “Roda da Conversa”, baseada na Roda da Cultura de Paulo Freire (2011) e praticada pelos educadores e educadoras do Projeto Brincadeiras do NPCA - UEM há mais de três décadas.

Na Roda de Conversa, temos a oportunidade de conhecer melhor como pensam os/as participantes da prática pedagógica, principalmente se estamos trabalhando com crianças e adolescentes. Nossa escuta precisa ser apurada e gerar

consequências. Isso garante o aprofundamento do vínculo e gera confiança mútua entre educadores/as e educandos/as. Sabemos que

Criança também, como o adulto, aumenta, imagina, reproduz ou transforma o que ouve e vê, omite, mente, fala a verdade, provoca para ver a reação de quem escuta, brinca com as palavras. Conhecê-la é um desafio difícil pela complexidade do que é o ser humano em relação com o mundo. É uma violência simplificar a criança ao tamanho das generalizações que o adulto é capaz de fazer dela (Mager et al, 2011, p. 92).

Este momento da prática artístico-lúdico-político-pedagógica se revela muito rico, pois podemos escutar as histórias das crianças (ou dos participantes de quaisquer idades) e aprender melhor sobre elas. Esta prática abre a possibilidade de sabermos mais profundamente e com mais propriedade como estabelecer um diálogo mais respeitoso, nos capacitando compreender seus desejos, sonhos, medos e esperanças. Desse modo fica mais fácil capturar com melhor precisão suas necessidades e promover sua compreensão de mundo com o potencial de participar da sua construção e, por que não? sua transformação.

Por isso afirmamos que a prática é:

- **Artística** pois utiliza da estética da arte para sensibilizar aqueles que participam da ação por meio de suas emoções e sentimentos, refinando sua capacidade de leitura de mundo e educando sua percepção subjetiva para expressões artísticas;
- **Lúdica** porque se utiliza da arte, do mundo da cultura, das brincadeiras e jogos para criar um ambiente de descontração, de engajamento coletivo, de cooperação mútua, de convívio harmônico e de construção de identidade por meio das relações e subjetividades mobilizadas durante a prática;
- **Política** pois se dá em um ambiente onde os direitos, a participação, o respeito às regras e a coletividade, são princípios

fundamentais para o exercício pleno da cidadania e da emancipação social, considerando o sujeito a peça fundamental para o bom funcionamento da sociedade onde ele está inserido, não apenas como uma peça, mas como alguém capaz de escrever a sua própria história (Freire, 2011);

- **Pedagógica** por se tratar de um ambiente de aprendizagem por meio de práticas coletivas, geradoras de culturas (lúdicas, políticas, sociais, artísticas etc.), fomentadoras de interações humanas harmoniosas e em sintonia com os direitos humanos. Isso garante que o legado do conhecimento historicamente produzido pela humanidade seja perpetuado e aprimorado hoje e para as próximas gerações.

Essas atividades pedagógicas também respeitam princípios fundamentais que orientam o trabalho educativo: “a radicalidade da inclusão, a participação ativa, o respeito à pessoa e a cultura, o diálogo e a responsabilidade. Isso vale para crianças e educadores o tempo todo” (Mager et al, 2011, p. 75).

Destacamos, nestas ações artístico-lúdico-político-pedagógicas, que a figura do palhaço também pode manifestar e despertar na audiência o que chamamos de “estado de infância” (Colavitto & Muller, 2024). Este estado se traduz em características fundamentais que o palhaço e a palhaça devem acessar para atuarem enquanto artistas capazes de despertar o riso e a emoção em sua audiência. Este estado aciona potencialidades que podem contribuir para o estabelecimento de uma conexão mais intensa e profunda com as crianças ou com quaisquer indivíduos, independente da faixa etária, despertando neles o mesmo estado que o/a artista palhaço/a está imbuído. O estado de infância mobiliza qualidades como: ludicidade, interatividade, devaneio e devir. Estas características se desenvolvem permeadas de prazer e liberdade, garantido um engajamento ético e estético durante a performance artística de palhaçaria, atribuindo sentido poético à experiência vivida. Desse modo a atividade artística pode ter

o potencial de refinar a percepção vivenciada, interferindo na autoestima e preenchendo de subjetividade a intencionalidade da ação.

Palhaceando pelo mundo: o palhaço social em ação

O grupo de artistas/educadores(as)/pesquisadores(as) que atua dentro do contexto do Meu Clown e realiza suas atividades artístico-lúdico-político-pedagógicas apoiados pelo NPCA, realizou diversas ações em cidades brasileiras e cidades de outros países, nomeadamente: Chile, Portugal, Espanha, França, Taiwan e Argentina.

Destacamos uma ação artístico-lúdico-político-pedagógica realizada na cidade de Goioerê em 2016, na qual os palhaços e palhaças do grupo Meu Clown apresentaram uma cena baseada na canção popular de domínio público intitulada “se essa rua fosse minha”. Segue a letra da canção:

Se essa rua se essa rua fosse minha
Eu mandava eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas com pedrinhas de brilhantes
Para o meu para o meu amor passar

Nesta rua nesta rua tem um bosque
Que se chama que se chama solidão
Dentro dele dentro dele mora um anjo
Que roubou que roubou meu coração

Se roubei se roubei teu coração
Tu roubaste, tu roubaste o meu também
Se roubei se roubei teu coração
É porque, só porque te quero bem.

Os palhaços do grupo Meu Clown dramatizaram, de forma cômica, a letra da canção, se utilizando habilidades musicais e

gags⁵ clássicas de palhaçaria. Participaram da atividade um grupo de cerca de 20 crianças, em 2016, do ensino fundamental I (5º ano) da escola Municipal Professora Liduína Alves Godim Primo, Bairro Jardim Universitário, localizado na periferia da cidade onde é possível encontrar uma classe social mais baixa e vulnerável.

Após a apresentação, foi realizada uma dinâmica lúdica em forma de círculo, e passamos para a roda de conversa, na qual apresentamos o estatuto da criança e do adolescente - ECA, conversamos a respeito da realidade do cotidiano dos pequenos e utilizamos como tema gerador a cena apresentada. A seguir, compartilhamos três tabelas com algumas das respostas das crianças às perguntas que surgiram durante o momento dialógico (Colavitto & Muller, 2023).

Tabela 1

Diálogo sobre os direitos e deveres.

Educadora: A criança tem deveres? Quais?
Crianças: “Tem. Fazer tarefa, ajudar a mãe, respeitar”, “ajudar o próximo “,”brincar “.
Educadora: Brincar! E será que brincar é um direito ou é um dever?
Crianças: “É um direito! Porque nenhuma criança, tá certo que tem que fazer serviço, mas não pode ficar só fazendo serviço. Criança, até o nome fala, tem que brincar, se divertir...”, “jogar videogame”.

Sobre a percepção da rua em frente à escola

Tabela 2

⁵ *Gag* é uma ação cômica realizada pelo/a palhaço/a para provocar o riso na plateia. Não necessariamente faz parte integrante do roteiro da cena, apenas costura as ações e tem a intenção de fazer rir.

Diálogo lúdico sobre a rua – tomada de consciência.

Educador: Se essa rua da frente da escola fosse sua, o que você faria?

Crianças: “Eu ia fazer ela cheia de flores”, “Eu ia fazer ela de chocolate”, “Pra mim, se fosse asfaltada já tava bom!”.

Educadora: Por quê? Como são as ruas aqui do bairro?

Crianças: “Tudo de terra, não tem asfalto e tem aquele cano bem grande de cimento no meio da rua.”.

Alguns dos problemas enfrentados devido às condições das ruas do bairro

Tabela 3

Diálogo propositivo.

Educadora: Nenhuma rua aqui tem asfalto?

Crianças: “Não”, “a minha não”, “nem a minha”, “Quando chove não pode sair de casa”, “É, porque o pé fica cheio de lama”. “A irmãzinha dela já chegou na escola chorando porque estava toda suja de lama, ela ficou com vergonha e não queria entrar”.

Educadora: E por que será que algumas ruas têm asfalto e outras não?

Crianças: “É porque eles ainda vão fazer”. “Mas eles já falaram que vão fazer faz tempo e até agora nada”, “O prefeito falou que pra quem já esperou até agora não vai morrer de esperar mais três meses”.

Educadora: E todas as ruas da cidade são assim?

Crianças: “Não, é só aqui”.

Educadora: E será que isso é certo?

Crianças: “Não, porque todo mundo é igual. Então a rua tem que ser igual pra todo mundo”, “Um dia eu já caí no meio das pedras”, “E quando vem o caminhão do lixo eles não conseguem passar”, “o padeiro já ficou atolado”, “Eu já perdi bola porque caiu dentro do buraco”, “É perigoso alguma criança, idoso ou pessoa cega cair lá dentro”.

Educadora: E pra quem vocês acham que a gente pode reclamar sobre esses problemas?

Crianças: “Pro prefeito”, “Só que ele não vai ouvir”, “Liga pra ele”, “Você acha que ele vai atender?”.

As tabelas acima estão contidas no livro “Estado de Infância: um encontro ontológico entre a criança e o palhaço” (Colavitto & Muller, 2023) e na tese de Doutorado “Estado de Infância: a poiesis na arte da palhaçaria” (Colavitto, 2019).

As respostas das crianças demonstram que elas possuem senso de justiça e uma perspectiva crítica da realidade. Constatamos que elas percebem com muita precisão quando algo está errado. Com a mediação dos educadores, a possibilidade de apurar a percepção de que seus direitos estão sendo violados é inevitável. Havendo um ambiente favorável e espaço para se pronunciar, as crianças participantes da atividade educativa sentem-se confortáveis para exercer a cidadania e contribuir para a reflexão acerca dos problemas do grupo social em que estão inseridas.

Observamos que, enquanto artistas/educadores(as), ao oferecer uma apresentação artística, recebemos de volta a atenção e confiança das crianças, que se engajaram na conversa de modo muito rápido e espontâneo. O bate papo se desenvolveu de modo fluente e sem caracterizar uma hierarquia opressora, comum entre adultos e crianças. O formato circular impedia que um controle panotípico (Foucault, 2011) prevalecesse ao ambiente horizontal que se instaurou. Assim, o diálogo se deu de maneira suave e com total envolvimento de educadores/as e educandos/as.

Podemos também constatar que o riso inicial deixou o ambiente mais leve, integrando os/as participantes da atividade artístico-

lúdico-político-pedagógica e permitindo que fosse propício o imediato estabelecimento de vínculo entre os sujeitos. Segundo Minois: “a gargalhada é a desforra por excelência, a desforra da liberdade sobre a toda a rigidez” (2003, p. 613), dessa forma, o momento de riso ajuda a descontrair e ir a forra de maneira irreverente ao sistema opressor que sempre quer impor ordem e rigidez, de modo muitas vezes autoritário e arbitrário. Quando as crianças percebem que podem exercer sua liberdade em um espaço seguro, se tornam criativas e podem se tornar mais disponíveis para seu aprendizado dentro de uma perspectiva pró-social.

Já para os artistas/educadores(as)/pesquisadores(as), estar imbuídos do estado de infância se faz fundamental para o êxito da prática educativa. Ao acessarmos este estado, conseguimos nos aproximar melhor das crianças colocando-nos coloca em sintonia com potenciais mais criativos, capazes de contribuir com o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Falar a mesma linguagem dos pequenos facilita o diálogo e pode garantir maior engajamento ao tema proposto.

O prazer que o educador pode ter ao sintonizar-se com a pureza infantil e observá-la da perspectiva cômica e poética, tem o potencial de promover um espaço de conexão muito mais intenso com as crianças (Freud, 2017). Acessar o estado de infância é um poderoso dispositivo para que o adulto realize um trabalho mais sensível, humano e eficiente nos processos educativos no âmbito sociocultural.

Conclusão

Chegamos à conclusão de que desenvolver uma prática artística como introdução às atividades lúdico-político-pedagógicas pode contribuir para o estabelecimento de um ambiente mais favorável para o estabelecimento de vínculo entre educadores/educadoras e educandos/educandas. Observamos que as crianças

e adolescentes (e não esse grupo geracional), costumam criar uma identificação imediata com os educadores/educadoras que oferecem uma apresentação artística, no nosso caso de palhaçaria, ao recepcioná-los.

A utilização da figura do palhaço/palhaça nessa atividade artística tem o potencial de promover o riso no grupo de participantes, sendo capaz de favorecer o melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico partindo do princípio de que a irreverência contra hegemônica ajuda a fraturar a rigidez civilizadora do mundo. Isso abre espaço para a criatividade e para a participação democrática, favorecendo o aprendizado sociocultural e político dos/as participantes da proposta educativa dentro do escopo da educação social.

O riso é um ato de resistência à opressão. Na prática aqui investigada, ele é capaz de desmobilizar o medo e favorecer o engajamento dos atores sociais na construção de um mundo mais justo, igualitário e permeado de esperança, do verbo esperar (Freire, 2011). Enquanto palhaços/investigadores/educadores, utilizamos o riso como plataforma de resistência a hegemonia opressora.

Ambientes onde a hierarquia não se estabelece como um dispositivo de poder e opressão (Foucault, 2011), propiciam uma melhor oportunidade do grupo se organizar de maneira mais horizontal. A partir da proposição aqui investigada, cada um e cada uma se torna responsável pela organização democrática das práticas sociais que se desenvolvem no ambiente instaurado. Oportuniza-se, assim, a aprendizagem da participação política e comunitária.

Referências

- Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio* (3. ed.). WMF Martins Fontes.
- Bergson, H. (2007). *O riso: Ensaio sobre a significação da comicidade* (2. ed.). Martins Fontes.
- Colavitto, M. A. (2015). *O clown e a criança: Poéticas de resistência* (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá 126 f.).
- Colavitto, M. A. (2019). *Estado de Infância: a poiesis na arte da palhaçaria* (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, 170 f.).
- Colavitto, M. A. (2016). *Meu clown: Uma pedagogia para a arte da palhaçaria*. Editora CRV.
- Colavitto, M. A. (2024). *Estado de infância: A poiesis na arte da palhaçaria*. Editora CRV.
- Colavitto, M. A., & Muller, V. (2023). *Estado de infância: O encontro ontológico entre a criança e o palhaço*. Editora CRV.
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador: Volume 1 – Uma história dos costumes* (R. J. Ribeiro, Apres., 2. ed.). Zahar.
- Foucault, M. (2011). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões* (39. ed.). Vozes.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da esperança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Freud, S. (2017). *O chiste e sua relação com o inconsciente* (1. ed.). Companhia das Letras.
- Mager, M., et al. (2011). *Práticas com crianças e jovens: Pensamentos decantados*. Eduem.

Minois, G. (2003). *A história do riso e do escárnio*. Editora Unesp.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Editora Relógio D'água.

Educación Social en tiempos de crisis: Un estudio sobre las características de las personas que ingresan a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social.

María Laura Raía¹

Nuria Maldonado²

Lorena Gordillo³

Resumen

En Argentina y particularmente en Mendoza, la cantidad de personas que desean acceder y se matriculan en el sistema de educación superior fue creciendo a lo largo del siglo XX y XXI. Cada

¹ María Laura Raía. Licenciada en Sociología. Profesora de Sociología. Doctora en Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- Universidad Nacional de Cuyo. Profesora Titular de la Cátedra: “Formación del Pensamiento Sociológico” en la carrera Licenciatura en Sociología de la FCPYS- UNCuyo. Profesora Adjunta de la Cátedra: Antropología Social y Cultural de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social- FED-UNCuyo. Directora y Codirectora de proyectos de investigación SIIP- UNCuyo, sobre temas vinculados a las desigualdades Sociales y Educativas.

² Nuria I. Maldonado. Licenciada y profesora en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional de Cuyo. Doctoranda en el Doctorado de Educación en la Diversidad, Facultad de Educación-UNCuyo. Docente adjunta en las cátedras Sociología de la Educación y Contextos, sujetos y subjetividades en la Facultad de Educación. UNCuyo. Investigadora categoría IV (Programa Incentivos Universidad Nacional de Cuyo) con más de 20 años de experiencia en la línea desigualdades sociales y educativas.

³ Lorena N. Gordillo. Licenciada en Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Psicóloga Social. Esc. Superior de Psicología Social E.Pichon-Rivière. Doctoranda en Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo. JTP en cátedras: “Contextos, Sujetos y Subjetividades” y “Construcción de la Subjetividad”. Facultad de Educación. UNCuyo. Orientadora Social en SOE de Educación Secundaria y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos-DGE. Investigadora en líneas grupalidad y movimientos sociales/desigualdades sociales y educativas.

vez más jóvenes quieren ingresar al sistema educativo universitario, en muchos casos estos representan la primera generación en la universidad, sin embargo, esta expansión no significa que permanezcan y luego egresen de las casas de estudio. En este artículo nos proponemos analizar las características sociales, económicas, demográficas, culturales, familiares y laborales de quienes ingresan a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) de la Facultad de Educación. Conocer esas características nos posibilitará aportar en el diseño de políticas educativas a fin de sostener, y acompañar al estudiantado en sus necesidades y trayectorias académicas. Motiva nuestro interés conocer quiénes son las personas jóvenes que eligen carreras humanísticas en un contexto en el que las llamadas “ciencias duras” priman sobre las demás en cuanto a prestigio y reconocimiento social. Queremos analizar los motivos e intereses de esas jóvenes por estudiar una carrera que conlleva un compromiso social, en un contexto donde el individualismo se ha convertido en un valor superior al resto.

Palabras Claves: Educación Social, ingresantes, trayectorias educativas.

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar las características sociales, económicas, educativas familiares y laborales de las personas ingresantes a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (TUES) de la Facultad de Educación, perteneciente a la UNCuyo, desde el inicio de la carrera (2016) hasta el año 2024. En este artículo, presentamos las primeras aproximaciones y análisis realizados en el marco de un proyecto de investigación más amplio y en el cuál seguimos trabajando.

Motiva nuestro interés conocer quiénes son esas⁴ jóvenes que eligen carreras humanísticas en un contexto en el que las llamadas “ciencias duras” priman sobre las demás en cuanto a prestigio y reconocimiento social. Queremos analizar los motivos e intereses de esas jóvenes por estudiar estas carreras en un contexto donde el individualismo se ha convertido en un valor superior al resto.

Algunos de los interrogantes que como profesionales, docentes e investigadoras nos fueron surgiendo a través de los años de experiencia en la formación y el intercambio con las estudiantes son: ¿Qué características económicas, sociales, culturales, políticas portan las estudiantes que ingresan a la carrera de Educación Social? ¿Las estudiantes que ingresan son parte de la primera generación que accede a la universidad en sus familias? ¿Cuál es la evolución de la matrícula entre los años 2016-2024? ¿Existe relación entre las trayectorias académicas previas, en organizaciones sociales, centros de estudiantes, trabajos, en la elección de las carreras?

El encuadre teórico desde el cual nos posicionamos es el paradigma sociocrítico de la Sociología de la Educación. Por lo tanto, como investigadoras, el propósito es conocer a nuestras y nuestros estudiantes para poder acercar y hacer accesibles las temáticas y los aprendizajes en un diálogo interdisciplinario con otras y otros docentes de la carrera.

Nuestra hipótesis de trabajo o supuesto de partida es:

- Las estudiantes de la TUES presentan características demográficas, sociales diversas y desiguales (familias, género, clase social, primera generación, trayectorias estudiantiles/ educativas previas) que influyen en su recorrido académico.

⁴ En virtud de que la mayoría de los y las estudiantes de la TUES son mujeres, decidimos el uso de pronombres en femenino plural. Este posicionamiento implica facilitar la lectura y comprensión del presente artículo.

Trabajaremos con una metodología cuantitativa analizando los datos del SIU Guaraní⁵, elaborando cruces de variables realizadas por el equipo de trabajo.⁶

2. Desarrollo

2.1. Encuadre

Luis Bonilla-Molina dice que “Los sistemas escolares y las universidades, el sector educativo en su conjunto, no son una red institucional y humana construida dentro de una burbuja por fuera del sistema capitalista. Por el contrario, han sido diseñadas para que formen parte de un segmento del mercado, el educativo, cuyo control se lo disputan diferentes grupos económicos. Este mercado de la enseñanza y el aprendizaje sufre el impacto de las turbulencias en la economía, el modo de producción y las revoluciones industriales” (Bonilla, 2024b).

Estas lógicas de mercado se manifiestan en diferentes políticas públicas. Estas se traducen en reformas educativas e impactan en las políticas universitarias, en las formas de acceso y de inclusión como así también en los trayectos formativos.

En Argentina y particularmente en Mendoza, la cantidad de personas que desean acceder y se matriculan en el sistema de educación superior fue creciendo a lo largo del siglo XX y XXI. Cada vez más jóvenes quieren ingresar al sistema educativo universitario, en muchos casos estos representan la primera generación en la universidad. Sin embargo, esta expansión no significa que permanezcan y luego egresen de las casas de

⁵ SIU (Sistema Informático Universitario) Guaraní es un sistema de gestión de información académica que permite administrar las actividades de los y las estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo.

⁶ Elaboración de datos estadísticos a cargo del estudiante Gabriel Muzzo.

estudio. En este sentido diversos autores (Abarzúa y Piovani, 2023; Suasnábar y Rovelli, 2016; Vicente, 2014, entre otros) coinciden en que la expansión masiva de la universidad no garantiza la democratización de la misma.

Suasnábar y Rovelli, refieren que:

las dinámicas de expansión de la educación conviven con rasgos estructurales que delinear su carácter contradictorio y desigual, por lo que asegurar una plena democratización de la educación superior todavía constituye un desafío para las políticas estatales y las propias instituciones universitarias.

Así, la centralidad de la inclusión educativa en la agenda de política de la educación superior expresa la toma de conciencia de los gobiernos respecto de que la ampliación del acceso no necesariamente garantiza la democratización de este nivel. (2016, p. 83)

En nuestro país, existen diversas investigaciones que abordan esta problemática a partir de analizar el perfil de las estudiantes que ingresan a diferentes carreras de la universidad. Vicente (2014) traza relaciones entre los modelos de ingreso a la universidad y las discusiones en torno a ellos; las dimensiones o variables sociales y educativas que están presentes en el momento del ingreso a la universidad. Para ello, toma como caso de estudio los perfiles y trayectorias de quienes ingresan a Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

García (2023) analiza las características y tendencias de los nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense, con el objetivo de reflexionar sobre los inicios en la universidad. Parte del consenso entre diferentes autores de que la condición socioeconómica es el factor fundamental relacionado con los niveles de desigualdad en el ingreso y permanencia en el ámbito universitario.

Resulta importante profundizar en el análisis de los procesos que contribuyen o dificultan la experiencia académica, para lo

cual es fundamental conocer quiénes son aquellos que llegan a la universidad. Es imprescindible que las instituciones desarrollen actividades de reconocimiento de quiénes son sus estudiantes, sus capacidades, sus potencialidades y también sus desventajas. Solo así podrán encarar la construcción de una formación pertinente.

Otros estudios dan cuenta del impacto que tienen las instituciones con sus expectativas y supuestos sobre el estudiantado, en la configuración de las trayectorias pedagógicas heterogéneas, la feminización de la matrícula, el aumento de la edad, el vínculo con el mundo del trabajo y el hecho de ser la primera generación en acceder a estudios superiores. (Abarzúa y Piovani, 2023; Ezcurra, 2012; García, 2023, entre otros)

En Mendoza, particularmente la Universidad Nacional de Cuyo, ha realizado un trabajo de sistematización sobre las causas de determinados índices referentes a rendimiento académico negativo, relación egreso/ ingreso, tasa de retención, duración media/teórica, entre otros, de la población estudiantil de la universidad. Para esto se llevaron a cabo dos encuestas a estudiantes. La primera, en el año 2020, releva la situación laboral y familiar, los hábitos de estudio, la integración a la vida universitaria, las expectativas y percepciones de los y las estudiantes, y los talleres estudiantiles (Secretaría Académica, Laboratorio Académico UNCuyo, 2021). La segunda, encara un proceso de profundización de los resultados de indicadores académicos para comprender mejor su significado y el origen de los mismos. Busca entender de qué forma reciben los y las estudiantes del siglo XXI los actuales modelos pedagógicos, muchas veces no actualizados a las realidades y necesidades de una sociedad cambiante, exigente, moderna, vinculada intrínsecamente con la tecnología. (Secretaría Académica, Universidad Nacional de Cuyo, 2024)

Particularmente en el ámbito de la TUES, en la Facultad de Educación, Aciar (2023), realizó un trabajo sobre las sistematizaciones de las praxis y en el mismo desarrolló un análisis

del plan de estudios de la carrera y de sus estudiantes que nos sirve de antecedente al abordar el tema.

Respecto a los estudios referidos al ingreso universitario, encontramos posiciones que entienden el acceso a la educación universitaria en el marco de la “igualdad de oportunidades” y sostienen que los recorridos educativos responden a capacidades, expectativas, motivaciones individuales, ignorando el papel que juegan las condiciones socioeconómicas, y culturales en las trayectorias (Bracchi, 2016), como así también las subjetivas.

Hemos dado cuenta sintéticamente de diferentes enfoques sobre esta problemática. En nuestro caso, posicionándonos desde el paradigma sociocrítico analizamos las características de nuestro estudiantado haciendo hincapié en las desigualdades sociales y educativas.

2.2. Metodología

Teniendo en cuenta el objetivo que nos hemos propuesto, así como también las características del problema investigado, consideramos que la metodología y las técnicas utilizadas serán de tipo cuantitativas.

El tiempo elegido para el análisis de datos será el período comprendido desde la creación de la carrera entre 2016 y 2024. Este período posibilitará conocer las características de quienes ingresan a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social y analizar los cambios producidos en la matrícula durante el lapso de tiempo seleccionado.

Se realizó un análisis de datos estadísticos (edad, género, situación familiar, laboral, lugar de residencia, experiencia académica previa, entre otros) a partir de la base de datos SIU Guaraní buscando establecer relaciones, así como también algunos emergentes que puedan ir surgiendo.

Desde la orientación teórica en la cual nos posicionamos consideramos que el uso de métodos cualitativos y cuantitativos complementan la mirada sobre los hechos estudiados. Esta combinación permite la triangulación de técnicas y fuentes, posibilitando un análisis integrado de la información relevada. Sin embargo, el tiempo con el que contamos y la extensión del presente artículo nos llevó a tomar la decisión metodológica de trabajar solo con metodología cuantitativa. Esta decisión deja abierta la posibilidad de seguir profundizando en la temática y de complementar la mirada con metodología cualitativa, como por ejemplo entrevistas en profundidad. La triangulación, en este sentido, proporciona evidencias acerca de la validez y permite obtener una representación gráfica contextual más completa y holística del ente u objeto sometido a evaluación (Yuni y Urbano, 2005). Dejamos planteada la inquietud para que, en un futuro, ya sea nosotras u otros investigadores, puedan realizarlo.

2.3. Resultados

Los cambios económicos en las últimas décadas en la Argentina y específicamente las políticas neoliberales vigentes van dejando sus marcas en los indicadores económicos, en el mercado laboral y cotidianamente en la vida de las familias. En el marco de una sociedad desigual y polarizada, se inscribe el sistema educativo y en particular, el sistema universitario.

Analizando los datos del SIU Guaraní, proporcionados por Secretaría Académica de la Facultad de Educación, podemos decir a primera vista que la matrícula ha descendido desde el 2017 hasta la actualidad exceptuando los años 2019, 2020 y 2021. Si bien, en Argentina se amplió el acceso a la universidad, las diferentes crisis económicas, políticas y sociales que ha atravesado nuestro país (incluida la pandemia) ocasiona que la cantidad de estudiantes que ingresan a nuestra carrera en particular sea fluctuante.

Tomando a todas las personas que ingresaron a la TUES (537 ingresantes) desde el 2016 hasta el 2024, podemos observar que la matrícula es mayoritariamente femenina (87%). Los años en los que se inscribieron más varones fue en el 2016 y en el 2020. Esta característica podría estar relacionada con el hecho de que la carrera se encuentra vinculada a la educación, la cual es elegida en su mayoría por mujeres. Además, la tecnicatura se encuentra dentro de la Facultad de Educación y la impronta de la misma tal vez se imprima en esta carrera. En un proyecto de investigación previo, “La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación de la UNCuyo” (Romagnoli y Maldonado, 2018, p. 35), analizamos que la población es mayoritariamente de mujeres, provenientes de sectores medios-bajos y populares. Muchas de ellas ya han conformado una familia y tienen hijos (42%) y casi la mitad de ellas combina el estudio con las tareas de cuidado. Esto da cuenta de una feminización de la matrícula tal como sucede en otras casas de estudios.

Respecto al lugar de residencia, el 96% del total analizado vive en el Gran Mendoza (Capital, Godoy Cruz, Las Heras, Guaymallén, Luján de Cuyo y Maipú). Esta zona comprende la parte más urbana donde se concentran servicios como salud, transporte, seguridad y educación, como así también lugares de consumo y recreación. Sin embargo, en un análisis posterior se podría profundizar los barrios de procedencia poniendo en discusión las posibilidades de acceso al transporte, por ejemplo, frecuencia de los colectivos y montos. Aquí resultaría de gran ayuda la categoría de Unidades Socio Espaciales de Consumo (USEC) que articula las nociones de clase social, territorio y formas de consumo, entre ellas, la educación. (Cortese et al., 1999)

En relación con el servicio de internet, si bien la mayoría declara tener conectividad tanto en el hogar como en el móvil, muchos de ellos solo cuentan con un celular y los datos de su plan. A esto se suma que, hasta el 2021, Mendoza era una de las zonas con

menor conectividad del país, situación que ha mejorado en la actualidad, según el CABASE (Cámara Argentina de Internet).

En cuanto a las trayectorias educativas previas, el 55% de las estudiantes proviene de otras carreras, ya sea de la misma facultad, de otras facultades dentro de la UNCuyo o de otras universidades. En el año 2016 las estudiantes declararon provenir de escuelas secundarias de gestión pública. A lo largo de los años se han producido ciertas variaciones o tendencia al aumento de estudiantes provenientes de escuelas de gestión privada, aunque el número no es significativo en relación al total.

En relación al origen social como condicionante de las trayectorias educativas, Bourdieu y Passeron (2003), a partir de investigar el sistema educativo francés, señalan de modo pionero que el nivel socioeconómico opera como condicionante fundamental en las trayectorias universitarias. Las instituciones académicas reproducen de algún modo las estructuras sociales. A través de estrategias de diferenciación y distinción favorecen a que los graduados con mejores calificaciones sean de sectores medios y altos. En este sentido, quienes habitan en hogares con jefes de familia profesionales viven la institución escolar como una proyección de las prácticas que ya formaban parte de su esfera doméstica. (Linne, 2018)

En este sentido, Pierella (2016) postula que el origen social y el colegio de procedencia influyen en los procesos de afiliación a la universidad. Quienes son hijos de universitarios tienden a portar como mandato socio-familiar realizar una carrera universitaria, motivados por ideales proyectados desde su niñez y adolescencia, experimentando líneas de afinidad entre mandato familiar, biografía escolar y proyecto institucionalizado. Este mandato por perfeccionarse se encuentra asociado al prestigio social, las trayectorias familiares y las constantes exigencias que impone el mercado laboral para acceder a empleos de calidad. En otros casos, algunas estudiantes ingresan a la universidad siendo la

primera generación en la misma, conformando un estudiantado de distintas características. A partir de nuestra experiencia como docentes en espacios curriculares de primer y segundo año desde que se creó la TUES, podemos afirmar que en su mayoría son la primera generación de universitarias de sus familias con las ya consabidas dificultades y expectativas que conlleva.

3. Se sintetizan las conclusiones más importantes

La situación de las estudiantes de la TUES invita a continuar problematizándola a la luz de la noción de brecha epistémica, lo que permite repensar sus experiencias desde nuevas claves de lectura.

La Brecha epistémica es la distancia que existe entre nuestras ideas e interpretaciones sobre los factores determinantes y asociados a la situación actual, tanto de los sistemas escolares como de las universidades, y lo que realmente ocurre. Se trata de una pérdida de perspectiva, sentido y profundidad teórica, que impide valorar y ponderar adecuadamente los nudos problemáticos, sus lugares de enunciación, así como las rutas de abordaje propositivo de las expectativas sociales sobre la educación y la noción de crisis educativa. (Bonilla, 2024a, p 2)

En este sentido, en el presente contexto de crisis económica, social y educativa, es fundamental fortalecer estudios que posibiliten conocer quiénes ingresan a la universidad, cuáles son sus características socioeconómicas, implicancias subjetivas y motivaciones. Esta información es clave para pensar acciones pertinentes que permitan a quienes ingresan sostenerse en sus carreras y conocer el oficio de ser estudiante universitario. Si bien, en nuestro país en los últimos años se fue ampliando la posibilidad de ingresar al nivel superior existe una gran dificultad de lograr la terminalidad de los mismos, generando una tensión entre inclusión/exclusión.

Entonces, estudiar el ingreso y la permanencia en la universidad implica tomar en consideración la multiplicidad de causas que inciden en esta problemática. En el presente artículo, intentamos exponer algunos elementos que pueden acercarnos en un primer análisis, a conocer quiénes son nuestras y nuestros estudiantes para poder intervenir de manera más asertiva en la formación de educadores sociales.

Referencias bibliográficas

- Abarzúa, A; Piovani, J (2023). La formación universitaria en ciencias sociales en Argentina. En J. Piovani, D. Baranger y F. Beigel (Coords.), *Las ciencias sociales en la Argentina contemporánea* (pp. 47-80). CLACSO.
- Aciar, C. (2023). La sistematización de experiencias: un aporte metodológico a la Educación Social en Pedagogía social y educación social. En V. Müller (Comp), *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay* (Vol. V) (pp. 83-91). Abrapalabra Editorial.
- Bacchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Bonilla Molina, L (2024a). *La brecha epistémica: obstáculo para entender la "crisis educativa actual"*. luisbonillamolina.com/2024/10/04/la-brecha-epistemica-obstaculo-para-entender-la-crisis-educativa-actual-2/
- Bonilla Molina, L. (2024b). *Mercado y Capital. Contradicciones y desafíos*. Mercado Educativo y Capital: Contradicciones y Desafíos – Luis Bonilla-Molina

- Cortese, C; Romagnoli, C y Bustos, R (1999). *Fracaso escolar. Tema antiguo o problema candente*. EDIUNC.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- García P. (2023). Nuevos ingresantes a las universidades del Conurbano Bonaerense: características y tendencias para pensar los inicios en la universidad. Confluencia de saberes. *Revista de Educación y Psicología*, (7), 6–30. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/confluenciadesaberes/article/view/4384>
- Linne, J. (2018) El deseo de ser la Primera Generación Universitaria. Ingreso y graduación en Jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (1), 129-147, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>.
- Pierella, P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancia de formación o mecanismo de selectividad social? *Trajectorias Universitarias*, 2(2), 11-19.
- Romagnoli, C. y Maldonado, N. (2018). *La inclusión en la universidad. El caso de la Facultad de Educación en la UNCuyo. Proyecto SIIP. Informe final 2016-2018*.
- Suasnábar, C. y Rovelli, I. (2016). Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. *Pro-Posições*, 27 (3), 81-104.
- Secretaría Académica, Laboratorio Académico UNCuyo. (2021). *Encuesta y talleres estudiantiles 2020. Motivaciones, preferencias y expectativas*. <https://labacademico.uncuyo.edu.ar/upload/informe-final-sobre-las-encuestas-estudiantiles-2020compressed.pdf>
- Secretaría Académica, Laboratorio Académico UNCuyo. (2024). *Censo académico de estudiantes año 2022*. EDIUNC.

- Vicente, M. E. (2014). Perfiles y trayectorias de los ingresantes a ciencias de la educación en la Universidad Nacional de la Plata. *Ciencia, docencia y tecnología*, 25 (48), 49-73. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9946/pr.9946.pdf
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e Investigación-acción*. Editorial Brujas.

Cenário da Educação Social: produções científicas brasileiras sobre a formação do educador e da educadora social

Cléia Renata Teixeira de Souza¹

Valéria Aparecida Bressianini²

Resumo

O capítulo tem por objetivo refletir sobre algumas produções científicas brasileiras que tratam da Educação Social e da formação do educador social no contexto brasileiro com o recorte temporal entre os anos de 2016 a 2024. O foco foi identificar algumas produções que narraram principalmente a questão da formação de educadores sociais. A Educação Social, entendida como um campo da educação que se destaca em diversos contextos educativos, está em constante construção e busca a justiça e inclusão social, a emancipação das pessoas e da sociedade em geral, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. O capítulo foi desenvolvido ancorado metodologicamente na pesquisa de revisão bibliográfica e se orientou pela produção de Natali (2016) ao produzir uma pesquisa que apontou a

¹ Cléia Renata Teixeira de Souza, Professora Associada do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Naviraí (CPNV). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Contato: cleia.souza@ufms.br

² Valéria Aparecida Bressianini, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e Doutoranda em Educação pela mesma Universidade. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Ivatuba-PR. Integrante do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa e Defesa da Criança e Adolescente (NPCA/UEM). Integrante da Associação de Educadores Sociais de Maringá (AESMAR). Educadora no Curso de Especialização em Alternativas para uma Nova Educação da UFPR -Setor Litoral. Contato: vabressianini@gmail.com

produção sobre essa temática em um período distinto e anterior ao proposto neste texto. O texto aborda a importância da formação de educadores sociais como profissionais capacitados a atuarem em diversos contextos, como escolas, comunidades, instituições de acolhimento e movimentos sociais. Sendo assim buscou-se entender como a temática da formação vem sendo tratada nas produções científicas nos últimos anos. O olhar para essas produções partiu de uma ideia de que a formação em educação social deve ser integral de grau superior e contemplar aspectos teóricos e práticos, a fim de que os (as) educadores (as) sociais possam desenvolver ações educativas que promovam o desenvolvimento dos sujeitos, considerando suas dimensões social, cultural e política. Ao longo do capítulo, foram discutidos algumas características e os desafios da formação em Educação Social no Brasil.

Palavras-chave: Educação, Educação Social, formação de educadores (as) sociais, produção científica.

1. Introdução

Este texto busca situar a produção científica sobre a Educação Social e a formação de educadores sociais no Brasil nos últimos anos (2016 a 2024). Importante destacar que a Educação Social é uma prática educativa e está orientada pelo campo da Educação. Suas ações, agentes, espaços e objetivos se pautam na garantia de justiça social para todos, acesso aos direitos e promoção da cidadania. No que tange a questão dos agentes dessa prática educativa vem se discutindo ao longo dos anos a formação desses sujeitos, os educadores e educadoras sociais e a regulamentação de sua profissão. Nos últimos anos no Brasil a temática da Educação Social e da formação de educadores sociais vem sendo pautada em diversas produções acadêmicas. Natali (2016) se debruçou a identificar essas produções e sistematizou sua investigação que teve como recorte temporal até o ano de 2015, a maioria das

produções encontradas pela autora data de a partir dos anos 2000.

O texto de Natali (2016) apresentou estudo sobre o cenário da produção científica na área de Educação Social no Brasil, com foco na formação de educadores sociais. A pesquisa bibliográfica buscou identificar e analisar obras que abordassem a temática da Educação Social e Formação, e Pedagogia Social e Formação. A investigação abrangeu quatro âmbitos: livros e documentos publicados, teses e dissertações, artigos científicos e anais de eventos científicos. A metodologia utilizada incluiu a seleção de descritores específicos, como “Educação Social e Formação” e “Pedagogia Social e Formação”, e a busca em diversas fontes de pesquisa, como o Portal de Periódicos da Capes, Google, BDTD e anais de eventos.

Como resultados a autora nos apresentou em sua obra um quadro demonstrando as produções encontradas. Com a pesquisa Natali (2016) identificou 26 livros, 15 teses e dissertações, 45 artigos científicos e 3 pesquisas em anais de eventos que abordaram a temática da Educação Social e a formação de educadores sociais no Brasil. A discussão dos resultados da autora apontou a necessidade de mais produções e publicações específicas e aprofundadas sobre a formação de educadores sociais no Brasil. A intenção de Natali (2016) foi de identificar, nas produções investigadas, subsídios para a ideação de uma proposta de formação inicial de educadores e educadoras sociais no Brasil.

Apesar da escassez de publicações específicas sobre a formação de educadores sociais constatada pela autora, a pesquisa identificou um aumento do interesse pela temática nos últimos anos, pois a Educação Social e os profissionais (educadores sociais) empreenderam uma batalha em prol da regulamentação dessa profissão. Em conclusão, a pesquisa bibliográfica realizada por Natali (2016) ofereceu um panorama da produção acadêmica sobre Educação Social e formação de educadores sociais no Brasil.

Sendo assim, pautadas na obra supracitada, este texto teve a intenção de buscar dar uma continuidade a empreitada de Natali (2016) e tentar identificar o que vem sendo produzido nestes últimos anos em função de contribuir para a formação dos educadores sociais no Brasil, já que até hoje a regulamentação desta profissão ainda não se oficializou e não existe curso de ensino superior de formação em Educação Social no Brasil ainda. Com isso evidenciamos a necessidade de investigar a produção de conhecimento sobre a temática nos últimos anos (2016 a 2024), contudo sem a intenção de esgotar todas as fontes, a busca não apresenta o mesmo aprofundamento dado por Natali (2016), as bases de busca foram basicamente as que estão à disposição a partir do *Google*. A intenção foi a de verificar a divulgação e publicação mais acessível sobre o tema.

A Educação Social, como campo profissional, de estudo e de pesquisa encontra-se em processo de regulamentação como profissão no Brasil. Para identificar o que vem sendo produzido e discutido sobre esse tema, como supracitado, buscamos fazer um levantamento bibliográfico das produções científicas na área inspiradas na produção de Natali (2016) optamos por algumas bases de dados citadas pela autora, porém a busca se deu apenas aos termos Educação Social e Formação de Educadores Sociais. A pesquisa foi direcionada para obras especificamente brasileiras, pois pretendeu-se identificar somente o que vem sendo produzido para a história da Educação Social brasileira.

2. Resultados e Discussões: produções científicas brasileiras em Educação Social e formação de educadores sociais

No Brasil se faz cada vez mais necessária a discussão e produção científica em Educação Social e Formação de educadores sociais, pois a formação do profissional que atua nesse campo precisa ser organizada e sistematizada para se garantir práticas efetivas ao público tão complexo dessa prática educativa.

Este texto se pauta no entendimento de Educação Social como:

[...] a prática social com caráter, político, cultural, social, pedagógico e militante, que se situa em distintos contextos, dentro ou fora da escola. Abrange a discussão, a construção e a reivindicação de justiça social, defesa de direitos humanos, participação política. É uma ação tradutora e mediadora no processo de formação política dos sujeitos partícipes dessas práxis. Deve promover impacto nos âmbitos individual, coletivo e comunitário (Souza, 2016, p. 160).

A função da Educação Social é potencializar os sujeitos que fazem parte dessa prática, é promover nas pessoas a conscientização crítica, o conhecimento e acesso aos seus direitos, a sua cultura e com isso poder modificar suas realidades. Contudo para isso a que se garantir uma formação e essa formação é a do profissional que atua nesta área, o (a) educador (a) social, que por atuar em um cenário tão complexo precisa de formação e que esta seja no ensino superior, pois ao longo dos anos esta formação tem sido sucateada e fragilizada.

Em outros países como Espanha e Uruguai a formação do (a) educador (a) em ensino superior já é realidade há anos. No Brasil não existe formação em ensino superior para este profissional, as pessoas que atuam nessa profissão apresentam formações diversas, em áreas como educação física, serviço social e por vezes apenas ensino médio e formações em cursos ou ainda por experiências em comunidades, movimentos sociais e ongs.

Assim, com o intuito de identificar como vem acontecendo a discussão da formação em Educação Social, buscamos verificar as produções científicas a partir do marco temporal da produção da tese de Natali (2016) até o ano de 2024. Como mencionado, esta pesquisa se inspirou na produção de Natali (2016) e usamos assim alguns dos âmbitos por ela apontados como a produção em livros, teses e dissertações. Os descritores aqui utilizados foram educação social e formação de educadores sociais, diferente

de Natali (2016) que ainda acrescentou em sua obra o termo Pedagogia Social.

A pesquisa foi organizada a partir das buscas das produções de livros e capítulos de livros no site Google e na Biblioteca do NPCA com descritores de Educação Social e Formação de Educadores Sociais. Nestas bases foram identificados 9 livros na biblioteca virtual do NPCA, entre estes, alguns podem ser encontrados no Google de onde partimos a busca

No que se refere à produção dos livros e capítulos em livros encontrados, a maioria não traz diretamente a discussão da formação, mas apontam questões gerais da Educação Social e relatam práticas da Educação Social. O livro de Bauli e Muller (2020) é a obra que sistematiza de forma mais direta a discussão da regulamentação da profissão do educador social e aponta que se é fundamental que este profissional tenha formação e que esta seja no ensino superior. Neste livro os autores se debruçaram a organizar a trajetória da Lei que regulamentará a profissão do educador e da educadora social.

O livro foi fruto da tese de doutorado do autor e trata da profissionalização e da normatização da Educação Social no Brasil. No texto busca-se responder duas perguntas principais: Educador social é profissão no Brasil? Qual o projeto de lei que melhor atende aos seus interesses? Tiveram como objetivo investigar as características da demanda profissional do Educador Social e o processo de normatização de sua atividade no Brasil. A normatização da profissão de Educador Social e Educadora Social é fundamental para a valorização da área, configurando-se um importante passo para orientar a formação deste profissional.

A tese de Natali (2016) reverberou em um livro que trata de forma direta a questão da formação de educadores e educadoras sociais. o livro: “Educação Social no Brasil - Formação Profissional” de Natali e Muller (2021) podemos afirmar que esta é a publicação mais efetiva no Brasil e arriscamos dizer que atualmente ainda

é inédita sua proposição, o texto orienta para uma proposta de formação de educadores sociais a partir da fala dos próprios educadores sociais.

Natali e Muller (2021) abordaram em sua obra a Educação Social e a formação do educador e da educadora social, pautaram temas de grande relevância no cenário da educação como um todo. As autoras, ao desenvolverem a discussão, partiram da escuta dos sujeitos da Educação Social, o que lhes permitiu traçar um caminho singular para a discutir a formação dos profissionais dessa área.

O conceito de Educação Social adotado pelas autoras se baseia na perspectiva de Nuñez (2004), que a entende como uma aposta social no futuro, promovendo a sociabilidade dos sujeitos e possibilitando seu acesso e circulação na sociedade em geral. Nessa visão, a Educação Social potencializa os sujeitos a se apropriarem dos direitos e a participarem ativamente das construções culturais de sua época.

As autoras enfatizaram que a Educação Social é uma área da Educação, e o profissional que atua nesse campo é o educador e a educadora social. Essa definição ressalta a importância do papel desses profissionais na promoção do desenvolvimento social e na garantia dos direitos das pessoas.

Na visão de Natali (2016), no Brasil, o debate, a respeito da formação de educadoras e educadores sociais, em curso de nível superior - Educação Social, até o momento, ocorre em formato moroso. Possivelmente, essa delonga, seja reflexo das poucas ou quase inexistentes ações governamentais, que objetivam a atenuação de problemas sociais que abarcam porcentagem significativa da sociedade brasileira. A carência de saberes com relação aos direitos que competem aos sujeitos em sociedade, é um dos causadores das problemáticas sociais

Embora a Educação Social seja uma modalidade da educação, até então, no Brasil, o sentido que ainda se apresenta com relação

à educação, é o modelo tradicional e instrucional. Ou seja, que ocorre somente no espaço clássico escolar, de formação básica. Nesse sentido, as ações das políticas públicas educacionais atendem à demanda da educação escolar, e, se trata ainda de um atendimento frágil, incapaz ainda de viabilizar uma educação justa e solidária, como o cidadão tem direito. Diante do referido cenário, essa é uma problemática que envolve uma esfera superior: os organismos internacionais controladores das políticas públicas.

Para Natali (2016), aprofundar as discussões em torno da formação de educadoras e educadores sociais, é emergente, isso porque, se faz necessário vencer a visão assistencialista, empregada ao longo dos anos, referente à Educação Social, e, por ser a Educação Social, uma aposta educativa que apresenta como um de seus princípios, a justiça social. É necessário intensificar a compreensão de que as ações da Educação Social, se dão para além de uma atuação profissional socioeducativa. É fundamental compreender que essa modalidade educativa tem como um de seus principais objetivos, a ascensão social.

Para a autora supracitada, instituições de Educação Social poderiam trabalhar unidas com as universidades para o alcance de estratégias formativas mais propícias, para educadoras e educadores sociais. Entretanto, diante do contexto político brasileiro atual, do dissabor educacional, o caminho mais pertinente, é o da união das universidades com as instituições de educação social.

Esse caminho, em que as universidades possam realizar a ponte entre as instituições diversas, voltadas para a educação social, poderiam envolver seus representantes com teorias contra hegemônicas. Pensando que instituições de ensino superior privadas, com a intenção de disseminar os ideais neoliberais, colocariam em risco uma concepção de conhecimento, que promova caminhos para a transformação da realidade dos sujeitos e a emancipação crítica dos fatos do cotidiano social.

Soma-se a isto, que, as universidades públicas, podem dispor de projetos educativos que tenham como finalidade a ampliação dos saberes tão necessários para a formação e emancipação humana. A busca pela formação de educadoras e educadores em curso de nível superior, em universidades públicas, se trata de uma ação educacional valorosa, tendo em vista que os sujeitos terão a oportunidade de contar com profissionais que certamente, poderão atuar criticamente na ânsia por uma sociedade mais justa e solidária.

Em suma, o livro em questão representa uma contribuição valiosa para o campo da Educação Social, oferecendo uma análise aprofundada do tema e propondo a formação de educadores sociais. A obra é leitura fundamental para todos aqueles que se dedicam à promoção da justiça social e da inclusão.

Outros livros encontrados com a busca foram os livros da coleção “Reflexões sobre as práticas educativas em Argentina, Brasil e Uruguai: Pedagogia e Educação Social” que vêm ao longo dos anos compartilhando importantes pesquisas no âmbito da Educação Social. Esta obra já está em seu quinto volume e em cada um deles há sempre um eixo dedicado à profissionalização e formação na organização de seus capítulos, porém é importante destacar que não é uma produção especificamente brasileira, é uma produção realizada em parceria entre Uruguai, Argentina e Brasil e há sempre composições de pesquisadores brasileiros na obra.

Os textos dos capítulos que apresentam a discussão da formação dos educadores sociais em sua maioria partem do relato de experiências vivenciadas ou observadas por seus autores. Ao vivenciar na prática ações educativas da Educação Social, os autores/pesquisadores produzem dados que acabam como resultados de suas produções e assim vão sistematizando ideias para a formação de educadores sociais no Brasil.

Paulo (2023) em seu capítulo “Formação de Educadores Sociais: educação popular, educação não escolar institucionalizada e

práticas educativas” aponta elementos da pedagogia freireana nas ações do educador e da educadora social em suas práticas. E em geral ao se verificar as referências dos autores das produções encontradas se destaca a discussão da formação do (a) educador(a) social no Brasil pautada na teoria de Paulo Freire.

Na busca por teses e dissertações foram encontradas em torno de 9 dissertações e 3 teses. Das dissertações, o texto de Moreto (2019), faz uma comparação entre a proposta de formação Uruguaia e a possibilidade de contribuição para a formação de educadores (as) sociais no Brasil. A autora propõe a “busca de entendimento de um caminho possível, constituinte para a formação de Educadores(as) Sociais no Brasil” (Moreto, 2019, p.2). A autora ainda se utiliza da proposta de formação de Educação Campo para pensar sobre aspectos convergentes à formação em Educação Social, tem como objetivo

[...] compreender quais as contribuições de dois modelos de Educação, um brasileiro e outro uruguaio para busca de entendimento de um caminho possível, constituinte para a formação de Educadores(as) Sociais no Brasil. De um lado, a experiência brasileira da Licenciatura em Educação do Campo, de outro lado, a experiência uruguaia de formação superior de Educadores(as) Sociais no país vizinho (Moreto, 2019 p. 2).

O estudo nos permite perceber e comprovar que a discussão sobre a potencialidade das experiências contribui muito para o desenvolvimento de propostas formativas.

A discussão, nas produções científicas, sobre a formação do educador e da educadora social no Brasil vem apresentando resultados crescentes, pois no que se refere à elaboração de artigos, ao realizarmos uma investigação menos aprofundada em plataformas de busca já podemos contabilizar a partir de 2016 uma produção de aproximadamente 10 páginas na busca da plataforma do *Google* com os descritores propostos neste texto.

Os artigos produzidos nos últimos anos vem dando conta de contribuir para a discussão da formação em Educação Social com e no contexto da universidade apontando resultados de experiências realizadas, principalmente de ações de extensão da universidade nas comunidades e essas ações vem reverberando conteúdos, conhecimentos que poderão contribuir na e para a formação dos educadores sociais.

Aprendizados advindos da prática, quando reflexionados, produzem frutos potentes. Não se trata apenas de um sonho, é algo que já se realiza nas figuras e ações de educadores sociais que, dentro ou fora da escola, aceitam o desafio de fazer e refazer, histórias e memórias de vulneráveis, construindo possibilidades de superação em momento de fragilidades humanas (Araújo, 2023, p.90).

As práticas no contexto universitário vêm constituindo possibilidades de sistematização de uma proposta de formação de educadores sociais para e no ensino superior. A relação com a comunidade com as pessoas vem possibilitando a formatação de uma, ainda, ideia de formação de um curso superior em Educação Social.

A Extensão Universitária é um espaço fundamental de formação para os sujeitos da Universidade e é também a porta de entrada da Educação Social no contexto da academia atualmente. Enquanto ainda buscamos o espaço de formação do educador e da educadora social por meio da regulamentação da profissão e a possibilidade dessa formação ser incluída no ensino superior por meio da graduação em Educação Social, vamos buscando espaços e desenvolvendo ações que vão fazendo com que a Educação Social adentre a academia (Paiva et al., 2019, p. 24).

No Brasil, apostamos que o curso de Educação Social em nível superior de educação, se trata de uma oportunidade para a abertura de caminhos para a prosperidade social. Segundo Carvalho & Carvalho (2023), em Portugal, na década de 1995, o rebaixamento do nível educacional, movimentou políticas

que se propuseram a pensar estratégias para tornar a educação prioridade no país.

Segundo as autoras, algumas medidas para a melhoria da educação básica se pautaram na observância da igualdade de oportunidades, o que originou uma política denominada de “Territórios de Intervenção Prioritária” (p. 141). Esse programa foi implantado em escolas localizadas em regiões consideradas de alta vulnerabilidade social, cujo principal objetivo era diminuir a evasão escolar e a redução da desigualdade educacional. Para a implantação do projeto o papel dos educadores sociais para a regeneração educativa, foi fundamental.

Na visão de Carvalho & Carvalho a Educação Social é uma categoria educativa de atuação sociopolítica, que procura atender a diversidade do mundo contemporâneo. Dada sua capacidade de estabelecer entre os sujeitos a sociabilidade, sua atuação educativa permite agir tanto no espaço não escolar como no espaço escolar.

A educação social, entendida nestes termos, promove e dinamiza uma sociedade que educa e que está em constante interação com a educação para a socialização. Esta relação, além de ser importante para a integração e o equilíbrio, é também uma ferramenta essencial para contrariar as dificuldades e, principalmente, o conflito social (Carvalho & Carvalho, 2023, p. 144).

Isso demonstra quão necessário se faz o contato efetivo dos profissionais dessa área com a comunidade, com a prática e os sujeitos da mesma. Essa afirmação se confirma em várias das produções que tratam da formação em Educação Social para os profissionais que atuam e atuarão neste campo da Educação.

Para sintetizar a busca realizada para a elaboração deste estudo apresentamos abaixo um quadro para que possibilite o acesso de demais pessoas à leitura e reflexão das obras apresentadas:

Quadro: Livros/Capítulos - Educação Social e Formação

Título do Livro ou do Capítulo de livro	Autor(es)	Tema	Ano
1 Pedagogia social e Educação social - Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguay	Jorge Camors Leticia Folgar Pablo Martinis Marcelo Morales Patricia Ramos Dalton Rodríguez João Donizete Francisco Álvaro Régis Alan Bauli Glória Christina De Souza Cardozo Ailton José Morelli Verônica Regina Müller Paula Marçal Natali Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula Luciane Margarida Lima Pereira Patricia Cruzelino Rodrigues Cléia Renata Teixeira Souza	O livro reúne reflexões e análises de autores brasileiros e uruguayos sobre a pedagogia social e a educação social. A publicação destaca a colaboração entre Brasil e Uruguai, buscando fomentar práticas transformadoras e reflexões éticas, pedagógicas e políticas no campo da educação social.	2016
2 Pedagogia social e educação social. vol. 2 - Reflexão sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai, e Argentina	Verônica Regina Müller (Organizadora)	Este livro reúne reflexões de educadores e pesquisadores sobre a pedagogia social e educação social, explorando práticas educativas com crianças, jovens, adultos e populações vulneráveis. A obra aborda temas como a formação profissional de educadores sociais, a articulação entre educação e trabalho, a normatização da profissão e as políticas educacionais inclusivas. Com base em experiências do Brasil, Uruguai e Argentina, o livro reflete sobre desafios éticos e pedagógicos, propondo práticas educativas que promovam os direitos humanos, a cidadania e a transformação social.	2017

3	Educação, Educação Social e Educador Social	Régis Alan Bauli / Verônica Regina Müller	O capítulo discute a profissão do educador social no contexto brasileiro, abordando os desafios, as responsabilidades e a formação necessária para atuar em práticas educativas fora do ambiente escolar, com foco em inclusão. A obra explora a Educação Social como campo distinto da educação formal, enfatizando sua contribuição para a promoção de justiça social, cidadania e desenvolvimento humano. Aborda o papel do educador social como agente de transformação, responsável por articular práticas educativas em contextos comunitários, institucionais e sociais.	2020
4	Espectros Latinos da Educação Social	Organizadores: Erineu Foerster, Jacyara Paiva, Katia Cristina Norões, Verônica Regina Müller	O livro “Espectros Latinos da Educação Social” é a análise e discussão da educação social e popular na América Latina, destacando suas práticas, desafios, metodologias e contextos. Ele foca na interação entre educação, sociedade e cultura, com base em perspectivas críticas e interculturais.	2020
5	Educação Social no Brasil - Avaliação	Cléia Renata Teixeira de Souza e Verônica Regina Müller	O tema central do livro é a proposição de indicadores para a avaliação da educação social no Brasil. A obra aborda a importância da sistematização dessa prática educativa e destaca a necessidade de sua formalização e integração às políticas públicas.	2021

6	Educação Social no Brasil - Formação Profissional	Paula Marçal Natali e Verônica Regina Müller.	O livro é a análise e discussão da educação social e popular na América Latina, destacando suas práticas, desafios, metodologias e contextos. Ele foca na interação entre educação, sociedade e cultura, com base em perspectivas críticas e interculturais.	2021
7	Educação Social e Saberes Necessários Análises e Partir de Experiências em Acolhimento Institucional	Paula Marçal Natali, Verônica Regina Müller e Karine dos Santos	O tema do livro “Espectros Latinos da Educação Social” foca na interação entre educação, sociedade e cultura, com base em perspectivas críticas e interculturais. Além das análises e discussão da educação social e popular na América Latina, destacando suas práticas, desafios, metodologias e contextos.	2022
8	Pedagogia Social e Educação Social V.4		O livro é a análise crítica das práticas educativas nos três países, explorando o papel da pedagogia social e da educação social como ferramentas para transformação social, com foco na inclusão, justiça social e formação de educadores sociais.	2023
9	Pedagogia Social e Educação Social V.5	Verônica Regina Müller (Compiladora)	O livro “Espectros Latinos da Educação Social” foca na interação entre educação, sociedade e cultura, com base em perspectivas críticas e interculturais. E a discussão da educação social e popular na América Latina.	2023

Teses e Dissertações:

Educação Social e Formação				
	Título do Livro ou do Capítulo de livro	Autor(es)	Tema	Ano
1	As lacunas de Órion: escritos com a experiência na Educação Social	Mariana Horlle	Dissertação	2020
2	A relação da escola com a sociedade: manifestações de professores sobre ações de educação social	Washington Lopes Goes	Dissertação	2016
3	Formação de educadores e educadoras sociais brasileiros: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo e da proposta de formação de educadores e Educadoras Sociais do Uruguai	Franciele Moreto	Dissertação	2019
4	Formação de educadores e educadoras sociais na região dos Campos Gerais: experiências de extensão universitária na UEPG	Milena Pacheco	Dissertação	2021
5	A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro	Lucas Salgueiro Lopes	Dissertação	2023
6	Educação integral e o espaço escolar tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade	Clodoaldo Teixeira	Dissertação	2019

7	Representações de agentes socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso	Janice Raquel de Lima	Dissertação	2016
8	Educação popular como fundamento e prática da pedagogia social: referências para intervenções sociais emancipatórias	Priscilla de Bibiano de Oliveira Mendonça	Dissertação	2017
9	Educação social e políticas de juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes	Cândida Andrade de Moraes	Tese	2018
10	A constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida	Juliana dos Santos Rocha	Tese	2020

Formação do(a) Educador(a) Social				
1	Formação do educador social no acolhimento institucional: desafios, complexidades e perspectivas	Agnaldo Aparecido Geremias	Tese	2024
2	De educando/a da EJA à docência: a formação docente como objeto de transformação social	Eneida Corrêa de Souza Campos	Dissertação	2023

Conclusão

Conforme explicitado, o objetivo deste estudo foi apresentar produções científicas em torno da Educação Social e da formação

profissional de educadores(as) sociais no contexto brasileiro, nos últimos anos.

A formação em Educação Social, a nível superior de educação, no Brasil ocorre na modalidade de tecnólogo em faculdades particulares. A graduação em nível superior, é a formação que se aguarda, pois entende-se que esse profissional será melhor capacitado para a atuação social.

A formação em Educação Social, se trata de um tipo de educação que visa preparar os profissionais para atuação em contexto escolar e não escolar. Sua essência, entre outras, é intervir junto aos sujeitos a fim de que os saberes sociopolíticos sejam propagados e incorporados socialmente para a promoção da justiça social.

Mediante análise realizada, verificou-se que, embora as pesquisas com relação à temática tenham se ampliado, até este momento, há um número reduzido de pesquisas que tratam especificamente sobre a formação em nível superior em Educação Social.

Referências

- Araujo, M. M. de. (2023). Educadores sociais: práticas externas durante a pandemia na Universidade Federal Fluminense. *Revista Practicum*, 8(1), 87–102. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v8i1.15166>
- Bauli, R. A., & Müller, V. R. (2020). *Educador social no Brasil: normatização e profissionalização*. Livrologia.
- Campos, E. C. de S. (s.f.). *De educando/a da EJA à docência: a formação docente como objeto de transformação social* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Juiz de Fora.

- Carvalho, C., & Carvalho, H. M. (2023). O papel e a relevância da Educação Social em contexto escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 139–153.
- Geremias, A. A. (2024). *Formação do educador social no acolhimento institucional: desafios, complexidades e perspectivas* [Tese de doutorado]. Universidade Mackenzie.
- Góes, W. L. (2016). *A relação da escola com a sociedade: manifestações de professores sobre ações de educação social* [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Horlle, M. (2020). *As lacunas de Órion: escritos com a experiência na Educação Social* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lima, J. R. de. (2016). *Representações de agentes socioeducadores/as: um estudo baseado na análise crítica do discurso* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Mato Grosso.
- Lopes, L. S. (2023). *A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações sociais de violências no Complexo do Salgueiro* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mendonça, P. B. de O. (2016). *Educação popular como fundamento e prática da pedagogia social: referências para intervenções sociais emancipatórias* [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Lavras.
- Moraes, C. A. de. (2018). *Educação social e políticas de juventude no Brasil e em Portugal: experiências de jovens afrodescendentes* [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Bahia.
- Müller, V. R. (Org.). (2017). *Pedagogía social y educación social: reflexões sobre as práticas no Brasil, Uruguai e Argentina*. Appriz.

- Müller, V. R. (Comp.) (2023). *Pedagogía social y educación social: reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Abrapalabra Editorial.
- Müller, V. R., Natali, P. M., & Santos, K. dos. (2022). Educação social e saberes necessários: análises a partir de experiências em acolhimento institucional. *Reflexão e Ação*, 30(2), 99–113. <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.15910>
- Moreto, F. (2019). *Formação de educadores e educadoras sociais brasileiros: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo e da proposta de formação de educadores e Educadoras Sociais do Uruguai* [Dissertação de mestrado, instituição não especificada].
- Natali, P. M. (2016). *Formação profissional na educação social: subsídios a partir de experiências de educadores sociais latino-americanos* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Maringá.
- Natali, P. M., & Müller, V. R. (2021). *Educação social no Brasil: formação profissional*. Livrologia.
- Núñez, V. (2016). *Prólogo*. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos & D. Rodrigues (Orgs.), *Pedagogía social y educación social: pedagogia social e educação social*. UMTEC.
- Pacheco, M. (2022). *Formação de educadores e educadoras sociais na região dos Campos Gerais: experiências de extensão na UEPG* [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Paiva, J., Natali, P. M., & Souza, C. R. T. (2020). Formação de educadores sociais: a importância da extensão universitária no processo formativo. En E. Foerste, et al. (Orgs.), *Espectros Latinos da Educação Social* (pp. 57–78). Appris.
- Paiva, J. Norões, C. & Foerste, E. (Orgs.) (2020). *Espectros Latinos da Educação Social*. Appris.

- Paulo, F. (2023). Formação de Educadores Sociais: educação popular, educação não escolar institucionalizada e práticas educativas. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 5(10), 65–80. <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/17105>
- Rocha, J. dos S. (2020). *Constituição subjetiva de educadoras(es) sociais: tornar-se educador(a) no processo de vida* [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Souza, C. R. T. (2016). *Educação Social e Avaliação: indicadores para contextos educativos diversos* [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Maringá. <http://old.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cleia%20Renata.pdf>
- Souza, C. R. T., & Müller, V. R. (2021). *Educação social no Brasil: avaliação*. Livrologia.
- Teixeira, C. (2019). *Educação integral e o espaço escolar tradicional: um encontro possível entre o território educativo e a comunidade* [Dissertação de mestrado]. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

3

**Educación y
trabajo** |

Sembrar pedagogías violetas *entre fronteras* epistémicas y pedagógicas. El deseo de otro por-venir

Anabela Paleso Rodríguez¹

Resumen

¿Cómo imaginamos prácticas educativas-sociales y proyectos político-pedagógicos que irrumpen la lógica existente y configuren *modos otros* de habitar el presente y por-venir(es)? A través de la politización de la lengua, la apertura al deseo como potencial cognitivo y la repolitización del *quehacer educativo-social*, el artículo despliega algunos trazos para (re)pensar contra-pedagogías de la crueldad que desacaten el sistema binario-patriarcal, dicotómico, heteronormativo, de cuerpos racializados, jerárquico y xenófobo. En este marco interesa pensar en dos lianas para anudar: en primer lugar, resignificar -desde registros epistémico y pedagógico- la categoría de *frontera* empleada a fines del siglo XX y, en segundo lugar, recuperar algunos aportes queer/cuir y feministas para *sembrar pedagogías violetas*. Nuestra intencionalidad es compartir reflexiones que emergen de la praxis cotidiana para (re)pensar colectivamente *otros modos pedagógicos*; desde un posicionamiento político-ético que recupere en la coyuntura epocal ¿Quién soy/ quién sos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo recibimos a las personas “recién llegadas”? ¿Hacia

¹ Anabela Paleso Rodríguez. Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Magíster en Ciencias Humanas opción “teorías y prácticas en educación” (FHCE, Udelar), Licenciada en Ciencias de la Educación, opción investigación (FHCE, Udelar), Profesora de Historia en Educación Media (ANEP). ORCID ID: 0000-0002-9137-8871

dónde vamos y hacia dónde deseamos ir? ¿Cómo otorgarle /darle lugar a los deseos posibles?

Palabras claves: fronteras epistémicas, fronteras pedagógicas, contra-pedagogías de la crueldad

Trazos iniciales ²

Fantasear (...), como un modo de cartografiar territorios apenas explorados para la acción, el deseo, el dolor y el placer, como una forma de recuperar la fuerza que anida en el juego cuando éste desafía los límites de lo real. Fantasear con otros, en manada, en soledad, cuando se puede, cuando se lo necesita, cuando se lo desea, cuando es un exceso, y también cuando parece que es lo único que nos queda. (...) Fantasear, como quienes están dispuestxs a arriesgar un mundo y se entregan por ello a la posibilidad de ya no ser quienes eran, aunque sea por un rato, aunque más no sea para rozar los bordes de otras geografías, de otros afectos, de otros paisajes, de otras vidas. (Cano, 2021, p. 25)

Nos (pre)ocupamos del desafío de sentipensar dos procesos simultáneos: el posicionamiento ético-político de provocar *modos otros* que habiliten sembrar pedagogías violetas³ y, a su vez, el ejercicio de *habitar/ estar en la frontera* como registro epistémico

² Los planteos que se presentan a continuación son parte de discusiones teóricas de la tesis y están en constante revisión con la praxis que *acuerpo* en distintos espacios educativos-sociales. Agradezco a quienes me/nos han precedido y a mis compañeras presentes: a Lorena, Katherine, Lucía, Maite, Emilia, Maie, Caro, Vero, Romina, Mariana y Dalton. Un agradecimiento especial a Mariana Martínez Montero y Dalton Rodríguez Acosta, con quienes intercambiamos sobre una preocupación común: la necesidad de pensar la trama pedagógica desde otros lugares y formas.

³ La noción de “Sembrar pedagogías violetas” es trabajado por las compañeras del Centro de Investigaciones en Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México (CIEG, UNAM). En nuestro trabajo no utilizamos el color violeta como significante que aglutina reivindicaciones de los feminismos, sino con relación a los sentidos otorgados por los pueblos de Abya Yala (vinculado al desarrollo y poder comunitario, así como a la relación entre corazón y mente).

y pedagógico en los avatares epocales. Entendemos que ambos procesos tienen un desafío en común: sembrar y disipar por “el mundo” otros lenguajes políticos que posibiliten la construcción y transformación -individual y colectiva- de otro(s) por-venir(es) que irrumpa(n) con la “pedagogía de la crueldad” existente (Segato, 2018):

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. (...) Cuando hablo de una pedagogía de la crueldad me refiero a algo muy preciso, como es la captura de algo que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital (p.13).

Nos desafía la acción de sembrar, lo cual supone el ejercicio de esparcir las semillas para producir (y que se produzcan) otros proyectos político-pedagógicos con la intención de cepillar a contrapelo las formas hegemónicas caracterizadas por la productividad extractivista y neocolonialista que nos cosifica y obstruye/desvalida la potencia creadora del deseo. Frente a la articulación entre los procesos socio-económicos, políticos y culturales en/con la educación, desde el pensamiento decolonial (Quijano, 2000; Segato, 2018) y desde el aceleracionismo (Williams y Srnicek, 2013), nos provocan interrogantes sobre: ¿Para qué futuro educamos? Como educadoras⁴, ¿Qué prácticas pedagógicas deseamos para el por-venir?, ¿cómo buscar en nuestras prácticas los recovecos para la imaginación?, ¿dónde agrietar y cómo generar grietas que habiliten el florecimiento de pedagogías violetas?

⁴ Aclaración sobre el lenguaje inclusivo pos-identitario del artículo: desde un posicionamiento político que se opone al lenguaje sexista, heterosexualizado, binario y al fijamiento de las identidades de género, escribimos bajo el término “nosotras” para referirnos a “las personas”

En el proceso de (re)pensar en las relaciones entre presente, pasado y por-venir en sentido dialéctico, nos potencia la acción de cosechar y diseminar en las prácticas educativas-sociales las semillas de recordar, dudar, fantasear y con-mover con el deseo de construir contra-pedagogías de la crueldad. (Re)construir un *quehacer educativo-social* de confianza, de diálogo, de cuidados y de responsabilidad. En este marco, la relación entre labor, trabajo y acción en la *vita activa* (Arendt, 2016) se convierte en un aspecto para (re)preguntarnos, ¿Quién sos? ¿Quiénes somos? ¿Cómo recibimos a las personas “recién llegadas”? ¿Hacia dónde vamos y hacia dónde deseamos ir? ¿Cómo otorgarle /darle lugar a los deseos posibles?

Pensar en la potencia del deseo desde las pedagogías violetas para acuerpar un *quehacer educativo* en las instituciones, en las calles, en espacios sindicales, en movimientos o colectivos, en la vida. Nos motoriza la acción de disipar las semillas *en las fronteras* como actividad que permite la transformación de la vida política (en sentido de Arendt, 2016). Es un desafío colectivo e individual / individual y colectivo que hace zanjas y agrieta los espacios para habilitar lo que deseamos.

(...) el deseo tiene un potencial cognitivo. Cuando decimos #NosMueveElDeseo entiendo que ese movimiento es intelecto colectivo y expresión multitudinaria (...), con sus momentos de agitación y de repliegue, con sus ritmos e intensidades variables. (...) La potencia feminista es capacidad deseante. Esto implica que el deseo no es lo contrario de lo posible, sino la fuerza que empuja lo que es percibido colectivamente y en cada cuerpo como posible. (...) potencia indeterminada, que se expresa como deseo de cambiarlo todo (Gago, 2019, pp. 9-10)

Labrar, sembrar y disipar semillas, así como cosechar tiene la intencionalidad de mirarlas desde las acciones y gestos de la sostenibilidad de la vida cotidiana que producen contra-pedagogías de la crueldad. El trabajo se despliega como los

manglares⁵ en el hábitat costero y salino: hay un posicionamiento político- pedagógico que emerge del suelo fangoso; resiste a las tempestades y presenta algunas raíces persistentes a la irrupción de la pedagogía de la crueldad que naturalizamos y con la que recibimos a las “recién llegadas”. Desde estos lugares, nos interesa presentar breves planteos queer/ cuir y feministas para (re)pensar el campo de la educación. Los términos labrar, sembrar, disipar semillas y cosechar -que recorren el escrito-, son metáforas que tienen la intencionalidad de conectarnos con los procesos de sostenibilidad de la vida y de invitar a la imaginación como potencia indeterminada contra-pedagogías de la crueldad.

Imaginar nuevos (¿otros?) territorios

Desde que nacemos las personas “recién llegadas” habitan o hemos habitado un mundo establecido por la colonialidad del poder que configura *territorios de exclusión* en nuestras epistemes. Se trata de un sistema binario, heteronormativo, de cuerpos racializados, xenóforo a partir de la construcción de un patrón euroamericano. Entendemos que son *territorios de exclusión* que tienen sus efectos en nuestras prácticas educativas- sociales.

En este marco la historia latinoamericana ha establecido determinadas relaciones entre educación, escuela y territorio(s) (Paleso, 2023). En la historia pedagógica latinoamericana el término territorio se ha vinculado a la fundación de escuelas y a los límites en los cuales las instituciones han establecido sus delimitaciones sobre las funciones o fines con relación a otros actores.

⁵ Los manglares impresionan por ser árboles altos cuyas raíces quedan expuestas por encima del suelo fangoso, las cuales llegan enmarañadas hasta los extremos y forman complejas redes capaces de sostener altos troncos y las copas llenas. Para los isleños colombianos, es una fuente de energía y potencia: es lugar de vida, refugio y protección de todos los seres que habitan la tierra.

La escuela como producto de la modernidad (Pineau et al., 2001) cooptó la noción de educación y la restringió en nuestra configuración epistémica de las prácticas educativas- sociales. En este sentido, instaló determinadas relaciones con otras instituciones u organizaciones donde cada una de ellas estableció su especificidad, jerarquizando saberes, vínculos y relaciones entre actores. En estos marcos, sostenemos que el término territorio alude a imaginarios de exclusión instalados por el proyecto liberal-neoliberal (Puiggrós, 1999) y, asimismo, a la colonialidad como la cara oculta de la modernidad (Paleso, 2023).

A fines de siglo XX el significante *frontera* fue empleado en el campo de la educación para explicar los procesos particulares de la coyuntura histórica. La combinación entre la crisis de fin de siglo que afectó a los sistemas educativos modernos con las políticas neoliberales “produjo una crisis educacional de otra naturaleza, que llamamos *orgánica*, es decir referida a los vínculos político-pedagógicos, a los roles de educador y educando, y al orden de la transmisión generacional” (Puiggrós, 1999, p.8).

Recuperando los planteos de fines de siglo XX el significante *frontera* adquirió relevancia en la crítica pedagógica que - junto con otros términos similares (límites, bordes, cruces)- daban cuenta de un conjunto de demandas provenientes de una problemática nueva (Puiggrós, 1999, p.7). En el campo de la educación, la producción pedagógica construyó planteos vinculados a pensar “la escuela como frontera” para trazar “nuevas/otras geografías” simbólicas frente a la emergencia de un “nosotros” y “ellos” (Duschatzky, 1999).

Asimismo, se plantea la preocupación de pensar la intervención en otros espacios más allá de los “muros” institucionales: “(...) un tercer espacio que debe ser pensado desde la particularidad de sus características y condicionantes y desde la potencialidad de sus posibilidades de transformación de los sujetos” (Rodríguez Acosta y Miranda, 1997, p. 16).

En la situación epocal actual, nos interesa pensar la *frontera* desde el punto de vista epistémico-analítico en el campo de la educación. Lo cual supone sabotear la “monocultura mental” (Shiva, 1993) que acuerpamos y que nos obstruye la imaginación de otros modos de habitar el mundo. Gloria Anzaldúa (2016) entiende que la frontera es un lugar de constante violencia. Nos interesa (re)pensarla como lugar de resistencia, creación y refugio para otras maneras de habitar la vida cotidiana y pensar el campo de la educación. No negamos que sea un lugar de violencia, sino que apostamos a que sea un espacio de construcción de otros horizontes. Para ello nos interesa recuperar las luchas feministas y disidentes quienes gritan y claman la necesidad de nuevas formas para abordar la educación. Entendemos que sus gritos hacen grietas que explotan nuestras epistemes y el registro pedagógico en el campo de la educación.

Otros (¿nuevos?) registros epistémicos y pedagógicos

Desde la fundación de los sistemas educativos modernos se han configurado *territorios epistémicos* con funciones determinadas. La institución escuela, la institución familia (en término singular), la institución educativa “no formal”, entre otros. *Territorios epistémicos* que delinearán identidades u horizontes de exclusión y de construcción de un mundo binario y heteronormativo que invade con naturalidad nuestra vida cotidiana. Desde los planteos queer /cuir, nos provoca la necesidad de otras formas de pensar y de conocer (Lopes Louro, 2001),

os teóricos e as teóricas queer sugerem uma teoria e uma política pós-identitárias. O alvo dessa política e dessa teoria não seriam propriamente as vidas ou os destinos de homens e mulheres homossexuais, mas sim a crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma mudança no foco e nas estratégias de análise; trata-se de uma outra perspectiva

epistemológica que está voltada, como diz Seidman, para a cultura, para as “estructuras lingüísticas ou discursivas” e para seus “contextos institucionais” (p.549)

Nos posamos en los planteos *queer* para ser subversivas e (im) pertinentes con las “identidades fijas” constitutivas en la práctica/ discurso social de forma relacional con “otro” (heterosexualidad) y pregonamos por “identidades móviles o fluidas”. Sus planteos nos invitan a pensar en fronteras móviles, donde nunca se fijan lugares cerrados con límites difusos que se caracterizan por su negatividad relacional con los territorios definidos por la cultura dominante. En este sentido, entendemos la *frontera* no como un espacio de “entre” que habilite a “superar” los dilemas excluyentes entre “esto” o “aquello”. Más bien como un ejercicio permanente para apartarnos del pensamiento binario, heteronormativo y jerárquico. Implica el desafío de posicionarse y reflexionar sobre la práctica educativa-social en las zonas intersticiales de las fronteras.

En este marco los “intersticios de las fronteras” ocurren en la vida cotidiana; en las decisiones que tomamos; en la producción simbólica y en la necesidad de conciencia en el arbitrario cultural que ejercemos en las prácticas educativas-sociales. El desafío es la identidad, particularmente el viaje “entre fronteras”⁶ y el cuidado (o no) de cuando la frontera se transforma en periferia, con una “identidad fija” que naturalizamos. En estos casos, estamos alertas de no perder de vista el malestar como potencia amenazante para hacer una crítica al orden establecido, particularmente en aquellos que generan territorios de exclusión e inclusión. Así es como nos interesa pensar la *frontera* como pliegues que nos constituyen en la vida cotidiana y tiene sus efectos en las identidades móviles.

⁶ Desde los planteos *queer/ cuir*, el travestismo y la dragqueen -entre otros-, se vuelven “metáforas” sobre la posibilidad de subvertir el conformismo, la ilusión y la prisión de la identidad fija.

Desde la práctica educativa-social implica el ejercicio de cuestionar los procesos institucionales y discursivos, las estructuras de significación que definen qué es correcto y qué es lo incorrecto, qué es lo normal y qué es lo anormal. En este marco el foco no es “¿cómo pensar?”, sino “¿qué vuelve algo pensable?” Examinar lo pensable estimula, a su vez, pensar lo impensable y buscar otras estrategias de intervención.

Consecuentemente nos interesa politizar la lengua para que el ejercicio de pensar/habitar la temporalidad del presente histórico fagocite otros (nuevos) imaginarios. El lenguaje como una estrategia escritural que ejerce una acción provocativa frente a los protocolos de producción científica emanados desde los centros de poder intelectual (flores, 2011).⁷

Las políticas de conocimiento funcionan como máquinas de lenguaje que crean relaciones y encadenamientos normativos, montajes interpretativos, retóricas discursivas, formatos de subjetividades, narrativas organizadoras de experiencia. Estas políticas administran las palabras y los cuerpos, generando silenciamientos y borramientos en la cadena discursiva que regula el campo de la visibilidad pública. (...) los regímenes de escritura configuran matrices de inteligibilidad. (p.3)

En línea con lo planteado anteriormente, ¿qué posibilidades de otros mundos imaginarios hacemos posibles? Entendemos que esto implica el desafío de incorporar otras ficciones al pensamiento donde la centralidad no sean solamente los seres humanos, sino otros que forman parte del mundo que vivimos. En la teoría de la bolsa de la ficción de Úrsula K. Le Guin, “la escritura ficcional feminista-queer se posiciona como un saber crítico para reinaugurar una y otra vez una narrativa que interroga los límites concebibles de lo humano” (flores, 2011, p.9).

⁷ val flores escribe su nombre con minúsculas como estrategia poética y visual para problematizar las reglas gramatizales y desplazar las relaciones jerárquicas escriturales.

En el proceso de habilitar a la imaginación, ¿qué sentidos adquieren las memorias en nuestros cuerpos? Las memorias en términos de voces del presente que son pasado. La temporalidad como síntesis de procesos diversos, donde la linealidad es una mueca de los *territorios epistémicos*.

Entre los intersticios de las fronteras invita a pensar una pedagogía que respete y articule las diferencias que constituyen el espacio socio-cultural en la sociedad actual. Entendemos que la diferencia supone el ejercicio de abordar las identidades móviles que se configuran en los *territorios epistémicos* de nuestras prácticas educativas- sociales. De esta forma se van delineando identidades móviles con relación a la posición del sujeto y sus vínculos con la cultura, configurándose culturas diferenciales. Implica pensar lo impensable en el campo de la educación: ¿Qué es el deseo, goce u horizontes de intelección en el campo de la educación? y ¿cómo se articula el deseo en los procesos de configuración de los sujetos pedagógicos?

Entre fronteras: *vita activa* y las semillas de recordar, ensayar, fantasear y con-mover. Algunos trazos para nuevos inicios⁸

Nos planteamos la necesidad de un quehacer contra-pedagogías de la crueldad resignificando la *vita activa* (Arendt, 2016)⁹ a través de las semillas de recordar, ensayar, fantasear y conmover. Lo presentamos como un desafío en torno a los registros epistémicos y pedagógicos *entre las fronteras*. Usamos las metáforas de las semillas para nombrar aspectos que irrumpen con los regímenes

⁸ Los planteos que se presentan a continuación tienen la intencionalidad de disipar elementos para continuar trabajando *entre fronteras* epistémicas y pedagógicas

⁹ A pesar del posicionamiento de Hannah Arendt con relación a los feminismos, nos interesa recuperar algunas nociones de su pensamiento para sembrar semillas para las pedagogías violetas.

escriturales que producen matrices y configuran los territorios epistémicos. Al mismo tiempo, para pensar desde otros lugares y formas los vínculos de confianza, diálogo, acompañamiento y responsabilidad entre las personas que “habitamos el mundo” y con las “recién llegadas”.

La *vita activa* (Arendt, 2016) está compuesta por labor, trabajo y acción: la condición humana de la labor es la misma vida, la condición humana del trabajo es la mundanidad y la condición humana de la acción es la pluralidad (con su aspecto de la alteridad).

La labor, para Arendt, es entendida como actividad fundamental para sostener los procesos biológicos del cuerpo o las necesidades vitales mediante objetos de consumo. El trabajo es la actividad que proporciona un “artificial” mundo de cosas (multiplicación de bienes de uso). La acción es la única actividad que se desarrolla entre los seres humanos sin la mediación de cosas o materia; es la “actividad política por excelencia, la natalidad, puede ser la categoría central del pensamiento político” (Arendt, 2016, p. 23).

La acción como comienzo se vincula con el hecho de nacer, mientras que el discurso expresa la distinción y la realización de la condición humana de la pluralidad (vivir como ser distinto y único entre iguales). En la acción y el discurso se manifiesta el acto primordial mediante el cual los sujetos hacen su aparición en el mundo humano (pp. 202-203). Desde algunos planteos de la ecología política y los feminismos no esencialistas, nos interesa resignificar la labor y el trabajo en torno a la noción de sostenibilidad de la vida. En esa trama reconocemos los procesos de interdependencia y ecodependencia:

los seres humanos somos una especie de las muchas que habitan este planeta y, como todas ellas, obtenemos lo que necesitamos para estar vivos de la naturaleza: alimento, agua, cobijo, energía, minerales. Por ello, decimos que somos seres radicalmente ecodependientes (...). Pero además somos seres

profundamente interdependientes. Desde que nuestra madre nos pare hasta que morimos, las personas dependemos física y emocionalmente del tiempo que otras personas nos dan. (...) Durante toda la vida, pero sobre todo en algunos momentos del ciclo vital, las personas no podríamos sobrevivir si no fuese porque otras (...) dedican tiempo y energía a cuidar de nuestros cuerpos (Herrero, 2018, pp. 113-114).

Entendemos que “la conciencia en la vida cotidiana” y la acción de reconocernos como seres interdependientes y ecodependientes se despliega en un entramado de saberes y una trama pedagógica (Martínez Montero y Paleso Rodríguez, 2024). Lo cual, a su vez, nos plantea la pregunta ¿quién eres tú?. Es así que los territorios epistémicos se diluyen; en el “nacimiento” (político) no solamente intervienen sujetos humanos sino también la acción que mediamos con otras especies que habitamos el mundo¹⁰.

Preguntarnos en torno a ¿Quién soy?, ¿Quién eres tú?, ¿Quiénes somos?, ¿Cómo recibimos a las “recién llegadas”? Esta acción de recibir a las personas “recién llegadas” supone el ejercicio de una responsabilidad y confianza, lo cual implica una hipótesis sobre la conducta futura del otro (Cornú, 1999).

Entendemos que la confianza como una pregunta abierta: ¿Cómo recibir a las “recién llegadas” desde los intersticios de las fronteras?

Tres semillas nos interesa sembrar y regar para habilitar las pedagogías violetas entre las fronteras epistémicas y pedagógicas: recordar, ensayar, fantasear y conmovier (Cano, 2021). Para ello nos interesa recuperar las palabras del “Borrador para un abecedario del desacato” (2021) de Vir Cano:

¹⁰ En este aspecto, los planteos de Donna Haraway, Úrsula K. Le Guin, entre otras, nos desafían a seguir pensando los “territorios epistémicos” que suturan nuestro *quehacer* y bloquean o irrumpen los espacios para la imaginación de otro(s) por-venir(es).

Recordar: (...) como una manera de suturar y reparar el tejido siempre abierto del transcurrir, como un modo de recuperación creativa de lo que-ha-sido y aún así no-cesa-de-ser. (pp.61-62)

Ensayar: (...) para ensanchar nuestras posibilidades, para ampliar nuestros movimientos, para practicar nuestros oficios y destrezas. (p. 23)

Fantasear: Una potencia del pensamiento, un rincón del deseo (...) como una manera de desafiar los límites de lo aprendido, como un ejercicio de insumisión imaginativa, como un modo de expandir el umbral viscoso de lo que puede ser y puede no ser al mismo tiempo. (pp. 25- 26)

Conmover: una apuesta y un afecto radical: una acción que sólo se puede hacer con lxs otrxs; ya sea porque nos dejamos conmover, y por tanto somos movidos por y con esxs que nos interpelan, nos tocan, nos llaman, e incluso nos irrumpen (p. 19)

Acuerpar entre fronteras epistémicas y pedagógicas en el quehacer educativo -desde recordar, ensayar, fantasear y con-mover- habilita a (re)pensar, desde otros lugares y formas, el marco poliforme de tensiones entre la conservación/herencia y la transformación/renovación. También se presentan los desafíos de ensayar y fantasear para dar lugar a los sentidos, a la imaginación y al deseo como potencia cognitiva para con-movernos frente a los *territorios* que nos han enseñado y que (tristemente) habitamos. Ensayar, fantasear y con-movernos como danza dialéctica entre las personas que “habitamos el mundo” y las “recién llegadas”.

Entendemos que la condición humana de la pluralidad -y su componente de alteridad- implica el reconocimiento de la otredad en las diferencias. Ese proceso supone despojarnos -y a su vez recordar- de las matrices dicotómicas, heteronormativas, de género, de cuerpos racializados, de la blanquitud euroamericana. Estas matrices que predominan en nuestras formas de comprensión de la realidad y que son constitutivas del quehacer educativo-social.

En el proceso de recordar, ensayar y fantasear se anida la imaginación de otro(s) por-venir(es), los cuales pueden (re) producir nuevos (otros) mecanismos de pedagogías de la crueldad. Por ello, el desafío radical afectivo es con-movernos individual y colectivamente con/ para proyectos político-pedagógicos contra la crueldad extractivista y neocolonialista actual. Sembrar y con-movernos con (como) el tiempo –astuto- de la tortuga (lento pero firme con la madre tierra) y la potencia –delicada- del colibrí (que mira el pasado y toma impulso para el presente).

Referencias bibliográficas

- Anzaldúa, G (2016). *La Frontera*. Capitán Swing.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Cano, V. (2021). *Borrador para un abecedario del desacato*. Madreselva.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones Pedagógicas. En G. Frigerio (comp.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp.19-26). Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- flores, v. (2011, junio 3) Industrias del cuerpo. Ficciones feministas, fábulas epistemológicas y políticas del desacato [conferencia]. *Panel en el Tercer Circuito Disidencia Sexual*. Santiago de Chile.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de sueños.
- Herrero, Y. (2018). Economía ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. En C. Carrasco Bengoa y C. Díaz Corral (Eds.), *Economía feminista. Desafíos, propuestas, alianzas* (pp. 219- 237). Madreselva.

- Lopes Louro, G. (2001). *Teoría Queer - Uma Política Pós-Identitária Para A Educação*. Debate Feminista.
- Martínez Montero, M. y Paleso Rodríguez, A. (2024). "Percibir las sombras" en la coyuntura epocal: saberes de la sostenibilidad de la vida y de los comunes. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, IV (7), 295-311.
- Paleso, A. (2023). Desordenando fronteras: territorialidad(es) y perspectivas decoloniales y feministas. Resonancias desde la experiencia en el Espacio de Formación Integral Pedagogía, Política y Territorio. *Revista Integralidad sobre Ruedas*, 3, 12-32. <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.3>.
- Pineau, P., Dussel, I. y Carusso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Puiggrós, A. (1999). *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. Homo Sapiens.
- Rodríguez Acosta, D. y Miranda, F. (1997). *La Educación Social. Tercer espacio educativo*. Centro de Formación y Estudios de INAME.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Org.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: Clacso-Unesco.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Shiva, V. (1993). *Los monocultivos de la mente*. Editorial Fineo
- Williams, A. y Srnicek, N. (2013). *Manifiesto por una Política Aceleracionista*. (Trad. Comité Disperso). <https://syntheticedifice.files.wordpress.com/2013/08/manifiesto-aceleracionista1.pdf>

Educación Social en Mendoza: representaciones y reflexiones sobre la inserción laboral

Germán Contreras¹

Diego Díaz Puppato²

Resumen

Presentamos algunas problemáticas en torno a las oportunidades y el acceso a empleos de las egresadas y los egresados de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Facultad de Educación (UNCuyo). Buscamos indagar las continuidades y rupturas entre la formación y la inserción laboral. Estas aproximaciones se han construido a partir de la indagación a quienes han concluido sus estudios en la carrera. Analizamos los resultados en torno a referencias teóricas sobre la tarea que desarrollan y las que se espera deberían llevar a cabo las educadoras y los educadores sociales, específicamente en el contexto latinoamericano. Pretendemos caracterizar particularidades de la problemática en relación con la inserción laboral, en vistas a aportar a la revisión de la formación y la definición de estrategias que permitan ampliar y consolidar el

¹ Germán Contreras García. Estudiante de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social y del Profesorado Universitario de Educación Primaria, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Becario de Investigación. Adscrito a las cátedras de Pedagogía y de Las Prácticas de la Enseñanza en Educación Social, Facultad de Educación. Contacto: cgermancontreras@gmail.com

² Diego Díaz Puppato. Profesor Titular de Didáctica y Currículum y Adjunto de Las Prácticas de la Enseñanza en la Educación Social, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Profesor de Educación Primaria y licenciado en Gestión Institucional y Curricular (U.N.Cuyo), magíster en Procesos Educativos Mediadados por Tecnología (U.N.C.). Doctorando en Educación (U.N.Cuyo). Miembro de la Red de Investigación en Educación Social. Investigador categorizado (III). Contacto: ddiazpuppato@fed.uncu.edu.ar

campo laboral. Realizamos la construcción de resultados desde una perspectiva preeminentemente cualitativa, a partir de la elaboración de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con las egresadas y los egresados de la carrera y su posterior sistematización y análisis.

Palabras clave: Educación Social, inserción laboral, formación, Mendoza

Introducción

La Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Facultad de Educación (UNCuyo) tuvo su primera cohorte en el año 2016 y sus primeros egresos en el año 2018. En el contexto mendocino, la educación social no era ampliamente reconocida con ese nombre hasta la creación de la carrera. A partir de entonces, la inserción laboral se convirtió en un espacio de tensión y disputa para la primera generación de técnicas y técnicos.

Proponemos analizar algunas problemáticas en torno a las oportunidades y el acceso a empleos de las egresadas y los egresados. Partimos de la premisa de que la corta edad de la carrera en el contexto local y el relativo desconocimiento de la labor de educadoras y educadores sociales son obstáculos significativos. Estos factores dificultan tanto el reconocimiento social y académico de la actividad como la empleabilidad de sus egresadas y egresados.

Nos proponemos sistematizar y transparentar las principales particularidades de la problemática vinculada a la inserción laboral, junto con sus aspectos valiosos. Con ello, aspiramos a contribuir a la redefinición de la formación y al diseño de estrategias que amplíen y consoliden el campo de trabajo.

Hemos construido estas aproximaciones a partir del aporte realizado por quienes han concluido sus estudios en la carrera desde la primera cohorte hasta la actualidad. Hemos analizado

los resultados en torno a referencias teóricas sobre la tarea que desarrollan y las que se espera deberían llevar a cabo las educadoras y los educadores sociales, particularmente en el contexto latinoamericano.

Realizamos la construcción de resultados desde una perspectiva preeminentemente cualitativa. Efectuamos la indagación a partir de la realización de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a con las y los egresadas y egresados de la carrera. Posteriormente llevamos a cabo la sistematización y el análisis en torno a referencias teóricas del campo, entre otras, Camors (2005), Núñez (1999), Paiva, et al. (2017), Ribó y Díaz Puppato (2021). Los principales resultados señalan algunas tensiones entre los aprendizajes de la formación y los requerimientos del campo laboral, así como un reconocimiento del quehacer profesional incipiente que requiere ampliación y consolidación.

Consideraciones metodológicas

Realizamos la búsqueda de información para el desarrollo del presente trabajo en dos etapas de recolección. Optamos por un abordaje predominantemente cualitativo con la pretensión de recuperar y reconocer los fenómenos estudiados desde la perspectiva de los involucrados (Denzin y Lincoln, 2012).

Adoptamos esta perspectiva tanto en las fases iniciales de recolección de la información como en los momentos posteriores de análisis. Con ello debemos reconocer nuestro involucramiento en el análisis e interpretación de la información que nos distancia de cualquier pretensión de objetividad y neutralidad. Desde esta misma perspectiva, para la caracterización del colectivo que aportó los datos, se integraron algunas herramientas cuantitativas.

En primer lugar, procedimos a reunir datos de contacto del conjunto de egresados (al momento del desarrollo de este proceso) de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social,

de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Posteriormente, a todo este grupo les compartimos una encuesta. En ella solicitamos algunos datos de identificación e información preliminar para avanzar con la pesquisa. En esta encuesta también abordamos algunas valoraciones y opiniones iniciales, que fueron desarrolladas en mayor profundidad en entrevistas realizadas con algunas egresadas de la carrera. Ambas instancias (encuesta y entrevistas) fueron voluntarias. Las encuestas fueron respondidas por 16 egresadas y egresados de un total de 43. De las invitaciones que realizamos, 4 egresadas accedieron a participar de las entrevistas.

Las entrevistas realizadas fueron semi estructuradas. Contábamos con un conjunto de preguntas previamente definidas para establecer un criterio común y observar continuidades o diferencias en los temas tratados. Sin embargo, mantuvimos una predisposición intencional de incorporar nuevas temáticas y consideraciones generadas espontáneamente por las entrevistadas.

Indagamos principalmente sobre la actividad laboral actual; la relación de la misma con la formación académica; los intereses en relación al acceso a empleos vinculados con la educación social; las principales dificultades para ello, etc. No establecimos un criterio de selección particular, sino que fue aleatorio para algunas participantes de la encuesta previa. Tuvieron un promedio de duración de una hora cada una y se desarrollaron en modalidad presencial y virtual.

El análisis de la información obtenida lo desarrollamos respondiendo a algunos principios de la Teoría Fundamentada, tal como los propone Juliet Corbin (2016). En este sentido, observamos repetidamente los datos en busca de recurrencias que pudieran dar lugar a categorías emergentes de la empiria. Acompañamos este proceso con la revisión de fuentes bibliográficas que, en

forma dialéctica, colaboraron en la atribución de los sentidos que presentamos a continuación.

Caracterizaciones preliminares de la población

En 2015 se crea la Tecnicatura Universitaria en Educación Social de la Universidad Nacional de Cuyo. En 2016 ingresa el primer grupo de estudiantes y en 2018 se titulan las primeras egresadas. Es la primera carrera universitaria en Argentina que ofrece esta titulación y no lo hace exenta de tensiones en su formulación y puesta en marcha (Ribó y Díaz Puppato, 2021). En su seno reúne personas que trabajan con el desarrollo de propuestas socioeducativas en distintas instituciones y estudiantes que la eligen como formación para luego insertarse laboralmente.

Al momento de la recolección de información para la escritura de este documento, 43 personas egresaron de la Tecnicatura. De ellas, 37 son mujeres. En otras palabras, las egresadas mujeres constituyen el 86% del total. Dicha cifra parecería indicar que algunas tradiciones asociadas a la educación formal, como la feminización de la docencia, se trasladan también al ámbito de la Educación Social.

El factor etario marca una leve tendencia que indica una mayoría de egresadas y egresados en el rango de 31 a 35 años (30,8%). En partes iguales se dividen los grupos de personas de edades entre 21 - 25; 26 - 30; 36 - 40 y 41 a 45 años (15,4%). Finalmente, un 7,7% tiene más de 50 años.

El 53,8% de personas encuestadas declara no haber trabajado con otra egresada de educación social. En un rango desde “nada satisfactoria” hasta “totalmente satisfactoria”, el 61,5% sostiene como satisfactoria su experiencia de formación, mientras que el restante 38,5% la considera normal. No se reportan casos de nula ni de total satisfacción. Un 53,8% ha cursado seminarios, cursos

u otros espacios vinculados a la educación social, una vez que egresó.

Más de dos tercios de las personas que respondieron la encuesta trabajan en ámbitos relacionados a la educación. Se destaca el rol de acompañante terapéutico en escuelas de ámbito formal. También se encuentran referentes de Educación Sexual Integral (ESI). El 65% de las personas que respondieron la encuesta declara que sus funciones laborales se relacionan con los contenidos y experiencias vividas durante su formación en Educación Social.

La profesión y la práctica en las voces de las egresadas

La finalidad inicial de las entrevistas consistió en recoger información laboral sobre las graduadas y trajo consigo el descubrimiento de experiencias narradas muy heterogéneas. A partir del análisis, destacamos algunas similitudes, que, *a priori*, parecerían referir a vivencias personales aisladas, pero que podrían estar revelando, entre otros, algunos rasgos significativos en común. Estos, eventualmente, podrían estar relacionados con la formación o con características identitarias incipientes del colectivo local.

A continuación, destacamos algunas de estas particularidades que, tanto por su recurrencia como por la vehemencia con la que se sostienen, nos resultaron de particular relevancia. Conforme a las decisiones metodológicas antes explicitadas, estas responden a un particular recorte que excluye otras posibles lecturas y significaciones.

A) Interaprendizaje educadora-sujeto. Las entrevistadas manifiestan que el trabajo con los sujetos las enriquece, desde su perspectiva, incluso más a las propias educadoras que a los sujetos. Pudimos constatar un alto grado de valoración de lo adquirido en los procesos, a tal punto que esa *ganancia* es casi un aspecto formativo más. En diálogo con una egresada, ella manifiesta en

relación a los sujetos que ha acompañado mediante tutorías en diversos contextos, que “he recibido mucho más de lo que pude aportar; me han interpelado realmente sus historias y cómo han podido superar o intentar superar eso”.

B) Se enfatiza constantemente el término “acompañamiento” refiriéndose a la tarea fundamental que realizan como educadoras. Esto da cuenta de una postura pedagógica clara que relativiza la asimetría de roles. Se resalta permanentemente la decisión de comprometerse con un accionar donde el único protagonista es el sujeto con el que se trabaja. En sus términos:

Decir bueno, ¿viste? al final acompañamos esa transformación.
- ¿Vos creés que eso es lo que hacemos?, ¿Acompañar? - Sí, que nosotras no somos las protagonistas, entonces tenemos que acompañarlos para que descubran, para que puedan salir o cambiar esas situaciones que son tan especiales.

C) La noción de transformación también aparece en todas las entrevistas en referencia a uno de los efectos o resultados obtenidos en las prácticas socioeducativas. Es posible inferir cierto grado de coherencia de esta intencionalidad con los espacios de formación, las prácticas profesionales y las referencias teóricas que consideran a la educación como una acción transformadora.

En este sentido, llamó nuestra atención una tensión con el aspecto anterior, es decir entre concebir la enseñanza como acompañamiento y reconocer su carácter transformador. El acompañamiento asume una postura no directiva en relación con los sujetos, mientras que considerarse como agente de transformación supone reconocer la centralidad de la intervención de quien educa en ese proceso.

Una de las entrevistadas, ante la repregunta sobre el concepto de transformación -entendido como una consecuencia esperada de los procesos socioeducativos- recurrió a un ejemplo personal. Relató su experiencia de trabajo en contextos de profunda vulneración de derechos, donde intervino. En ese marco, uno

de los sujetos, hombre adulto, logró modificar sus concepciones en relación al rol de las mujeres con las que se vinculaba. Esto fue posible no solo a su intervención sino a múltiples procesos previos y graduales. Cabe aclarar que se trataba de intervenciones socioeducativas que abordaban especialmente la temática de la violencia de género.

La búsqueda de transformación suele vincularse también con procesos tendientes a la emancipación de los sujetos, sobre todo en relación con las condiciones que puedan tener un carácter opresivo o de vulneración de derechos. En este sentido, nos señalan que se intenta que “os destinos serão conduzidos passo a passo, cada vez com mais força, pelas mãos da própria pessoa, e não pelas circunstâncias sociais e familiares” (Paiva et al, 2017, p.55).

D) Profunda identificación con el rol de educadoras sociales. Se produce en todos los casos un sentido de identidad muy marcado y explícito. Esto se vincula no solo a la identidad profesional, sino también se alude a experiencias personales previas y contemporáneas al accionar. Estas vivencias individuales anteriores parecen encontrar otros sentidos cuando se las analiza a la luz de esta “nueva identidad”.

En palabras de una educadora social: “Mi paso por la educación social fue volver a encontrarme conmigo, con lo que me gusta, con lo que quiero ser. Incluso cuando leí el perfil de la carrera, pensé que es lo que ya estaba haciendo de algún modo “. Dice otra egresada: “es bastante personal la experiencia de educación social, es muy vivencial. A mí me ha movilizadísimo cosas que ya pensé que tenía cerradas”.

E) Prioridad a la práctica en territorio. Se considera que las acciones desarrolladas con los sujetos en el campo son el aspecto más valioso de la actividad como profesionales. “Hoy ya egresada, pisar la tierra, caminar, moverse te hace darte cuenta otras cosas. Yo venía muy académica, muy cuadrada y en el campo te

encontrás con un montón de sorpresas”. Estas son las palabras de una egresada cuando se cuestionó sobre la relación entre la formación que recibió y luego su desarrollo como educadora.

En relación al último aspecto mencionado, podríamos pensar que el mismo constituye uno de los múltiples factores que favorecen cierta postergación de la construcción y el debate teórico local. Es una hipótesis que surge de las conversaciones en las que se expresa la intencionalidad de dedicar el tiempo y los recursos casi exclusivamente a la práctica en territorio.

Las funciones de la educación social

En un contexto de formalización reciente la pregunta es recurrente, ¿qué hace una educadora o un educador social? Por ello, resulta válido y relevante reflexionar sobre un aspecto específico y fundamental: las funciones del educador social. En particular, cómo estas se relacionan, en mayor o menor medida, con la tarea desempeñada por algunas de las egresadas en la actualidad. A su vez indagar sobre la distancia entre su declaración y su concreción.

En el año 2006, el Consejo Federal de Educación (CFE) señalaba que la competencia general del educador social lo habilita a “participar en la interpretación de las políticas sociales y educativas, propendiendo al desarrollo local y regional de los territorios” (p. 6). También, por citar solo un ejemplo, establece como un área de competencia el “desarrollar programas, proyectos y actividades educativas y pedagógicas, en contextos diversos, enmarcados en acciones y políticas sociales pertenecientes a los ámbitos público, privado y de la sociedad civil” (p.7). Junto a ello, al desglosar estas capacidades, encontramos en el desarrollo aludido, entre otros, el criterio de intervención de *contemplar* los recursos existentes en la comunidad.

Sin restar importancia a la tarea recién mencionada, podemos inferir una postura respecto a la educación social bastante más

cercana a la implementación de decisiones previamente tomadas. Pareciera reconocerse un rol más cercano a la ejecución que a la decisión de carácter profesional. Esto puede estar asociado al contexto de incipiente formulación de las -en ese entonces- futuras carreras asociadas a la Pedagogía y Educación Social. Incluso considerándolo en sentido amplio, puede responder al origen de las tecnicaturas y su orientación al quehacer práctico.

De todos modos, visto el desarrollo actual de las formaciones universitarias en el campo, las experiencias prácticas implementadas y la agudización de las condiciones socioeconómicas que originalmente impulsaron estas carreras, parece razonable que nos encontramos frente a una necesaria transformación del rol. Esto no es ajeno a otros países cercanos. Podemos observarlo en el documento elaborado por ADESU en Uruguay (2010) en el cual ya se esbozaba que “en la actualidad estamos ante un proceso de mutación de la práctica de los educadores sociales de una ocupación a una profesión” (p. 5).
8:13

Retomamos este último punto y continuamos con documento *Funciones y Competencias del Educador Social*, (ADESU, 2010), por su pertinencia para reflexionar sobre la situación en Mendoza. El texto suscribe al establecimiento de tres funciones elementales desarrolladas por García Molina (2003), en línea con lo expresado por las egresadas. Las funciones son:

- La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.
- La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos.
- La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa. (ADESU, p.9).

A partir de esta caracterización, se entiende que las primeras dos funciones son muy difíciles de incumplir. Como señaló una entrevistada: “Siempre que haya un contenido a transmitir, un espacio y un sujeto que desee aprender, podemos hacer educación social”.

La mayor dificultad que enfrentan las educadoras sociales en Mendoza en cuanto a su espacio de acción, pareciera estar asociado con la tercera función. Esta se vincula con la definición de los espacios y los escenarios educativos, así como con el sostenimiento del encuadre. Esta función implica una práctica profesional que abarca tanto la toma de decisiones como su ejecución concreta. A diferencia de las funciones anteriores, estas tareas no se limitan a lo educativo en términos generales, sino que requieren una planificación intencionada por parte de quien educa.

Esto se refleja en los comentarios sobre el acceso a ámbitos educativos:

La verdad que cuesta entrar ¿viste?, cuesta que te den el espacio o que no te miren raro cuando les decís que venís de educación social, como que todavía no hay mucha idea de lo que hacemos o no estamos tan establecidos.

Como mencionamos con anterioridad, muchas egresadas trabajan en espacios de educación formal o desempeñan roles asociados a otras tareas, como el acompañamiento terapéutico. Estas prácticas no están sujetas a la decisión de las educadoras sociales.

Una hipótesis del conflicto relacionado a la función del encuadre, la elaboración de proyectos y la toma de decisiones radica en que la educación social, al intervenir en espacios formales con misiones concretas (generalmente instituciones), introduce enfoques disruptivos. Estos enfoques proponen corrientes pedagógicas, metodologías e incluso perspectivas sobre los sujetos

que tensionan las prácticas institucionales. Como resultado, se produce un obstáculo más en la vinculación con estos espacios, imposibilitando una participación más cercana a un rol profesional deseado.

Las experiencias narradas por las entrevistadas refuerzan la falta de reconocimiento de las educadoras sociales como profesionales con un saber específico. Incluso en trayectos estudiantiles, como adscripciones a espacios curriculares de la carrera o en la participación en proyectos de investigación, se evidencian diferencias claras con el equipo docente respecto a aspectos valiosos. Sin embargo, el espacio académico es concebido, también, como una oportunidad para la discusión del campo específico.

La otra vez le dije al profe (en referencia a una cátedra de la facultad) con confianza «-che todo bien con la teoría y esto que vemos, pero como que hace falta pisar un poco el territorio, ver que pasa ahí [...] Por eso voy a estar como adscripta el próximo año. Hay que revolucionar un poco la materia y ganar espacios como educadores sociales, espacios de formación donde estos educadores enseñen a los estudiantes de educación social, sea al menos como adscripto o como JTP³.

Creemos reconocer que la posibilidad de consolidación y desarrollo de la profesión también la consideran vinculada a la formación. En algunos casos, se proyectan como educadoras incluidas en los procesos de formación. En este sentido, observamos demandas en torno al crecimiento académico con carreras de grado y posgrado y expectativas en relación con la incorporación en la Universidad: “si yo me tengo que imaginar, de acá a cinco años me imagino laburando en investigación, en la facultad, metida en todo esto que ya estoy.”

³ Jefe de trabajos prácticos.

Algunas tensiones entre la profesionalización y el quehacer en la inserción laboral

El procesamiento de las encuestas muestra que un porcentaje importante se encuentra realizando tareas asociadas a la formación. Sin embargo, las entrevistas en profundidad con algunas de las egresadas, no parecieran indicar lo mismo. En las expresiones recogidas no se observa que haya ingreso o vinculación formal con los espacios laborales en los que haya prevalecido la formación de educadora social.

Se accede, en la mayoría de los casos, por otras formaciones académicas habilitantes o experiencias laborales vinculadas a la educación o salud en general, pero no se considera al título en Educación Social como un factor determinante o propiciador de los empleos actuales. Es decir, quienes ejercen la Educación Social en determinados ámbitos, accedieron a ellos no gracias a ser egresadas de la carrera en la mayoría de los casos. Sin embargo, esto parece ser tomado más como una posibilidad de instalar la profesión que como un problema obstaculizante.

La vinculación de las egresadas y los egresados en espacios educativos podría señalar que una de las principales tareas para las y los educadores sociales en Mendoza es dar a conocer la profesión. Contrariamente a otras actividades, en este caso, no parece existir una demanda explícita de técnicos en la materia por parte de organismos estatales, instituciones u organizaciones.

Es conveniente recordar y aclarar, que tanto la formación en educación social, como la profesión y sus incumbencias tienen una existencia reciente en el contexto local. A diferencia de lo que sucede en otros contextos latinoamericanos y mundiales, esta actividad no contaba con una formación específica y no era reconocida con ese nombre hasta 2015 en Mendoza.

Si pensamos en los espacios y métodos de la educación social, debemos imaginar un campo singular y en construcción por parte de los educadores sociales en tensión con otros agentes e instituciones del quehacer educativo y social. En esta trama se suma, como dijimos, su incipiente y breve historia en la región, lo que hace que se deban buscar espacios donde generar demanda y que en ella se construya una perspectiva del hacer que permita el establecimiento del qué y el para qué se propone un aporte desde la educación social. (Ribó y Díaz Puppato, 2021, p.70-71)

Podría creerse que ya existe una mayor claridad para los estudiantes, egresadas e incluso funcionarios de áreas estatales vinculadas a lo educativo, respecto a qué funciones se pueden desempeñar, al menos en comparación con momentos previos, lejos aún de un rol claramente delimitado. Sin embargo, es necesario expandir esta particular actividad a través de la difusión y explicitación de la tarea y sus implicancias por parte de las instituciones involucradas en la formación.

Consideramos que tal encargo está siendo desarrollado actualmente por la mayoría de egresadas que se encuentran vinculadas al ámbito educativo. Entendemos que la distancia que hay entre una consolidación del rol de educadores y la realidad en la que se encuentran trabajando, no debe invisibilizar los avances hacia ese destino. Es probable que, en los próximos años, esta tarea continúe siendo una de las principales desarrolladas por los egresados y egresadas. No obstante, acceder al reconocimiento y a la formalidad deseadas no debe significar restringir el carácter contrahegemónico que consideramos esencial en la educación social.

Es decir, entendemos que vincular el desempeño profesional a determinadas áreas u organizaciones que reconozcan unas incumbencias más o menos claras, no genera o no debería generar una sumisión a las directivas oficiales de estas instituciones. Esta situación representa una tensión. Por un lado, la necesidad de que

las instituciones amplíen el campo laboral de las educadoras y los educadores sociales, pero, por otro, la indispensable autonomía que requiere la actividad profesional para el desarrollo de tareas socioeducativas tendientes al ejercicio pleno de la vida ciudadana.

Una de las egresadas, manifestó en la entrevista que, si bien las instituciones suelen estar atravesadas por militancias partidarias, el ejercicio de la educación social no debería implicar la participación en espacios políticos partidarios. Desde su perspectiva, no se trata de defender esas organizaciones puntuales, sino de reflexionar y criticar las decisiones que se toman en relación al ámbito socioeducativo.

La delimitación y alcance del rol está asociado, en este caso, a un proceso de profesionalización y de reconocimiento social como tal. En este sentido, ya en el año 2007 en España, un país con una tradición mucho más longeva respecto a la educación social, se discutía sobre que “seguimos sin formalizar un marco epistemológico y ético (no solo deontológico) desde el que poder construir una «identidad profesional” (ASEDES, 2007, p.10).

Los autores de *Documentos Profesionalizadores* recién citados, señalan también una llamativa tarea que puede aplicarse al contexto mendocino actual: separar la idea de profesión de la práctica educativa del educador social. Analizar el progreso hacia un rol profesional más desarrollado puede ser un ejercicio valioso, especialmente si se lo considera separado de la práctica cotidiana. Esta distinción permite analizar y reflexionar con mayor claridad sobre los desafíos que tiene la configuración de este rol en el contexto de un campo profesional incipiente y con escasa consolidación.

Mencionamos que muchas egresadas están ejerciendo tareas con clara vinculación a la educación social, pero no gracias a ser profesionales en el campo. Más allá de esto, la propuesta de separar la profesionalización de la práctica, aunque resulta polémico, representa una propuesta valiosa para el desarrollo del

rol profesional. Esta distinción permite avanzar en la búsqueda y recolección de experiencias desarrolladas por educadoras y educadores sociales una vez egresados.

Documentar prácticas (ahora ejercidas por) profesionales puede ser un disparador para fortalecer la construcción de este rol profesional y de la imagen que se busca difundir de la carrera. Consideramos que, si se otorga demasiada importancia al accionar territorial y se continúa aplazando la consolidación de espacios para la creación teórica o recopilatoria propia, podrían generarse consecuencias negativas para la identidad profesional. Esto podría derivar en una especificidad errónea, en la que las educadoras y los educadores sociales sean percibidos únicamente como ejecutores de prácticas. En el peor de los casos, su rol quedaría reducido a implementar acciones delimitadas en su totalidad por otros agentes ajenos a la educación social.

Asumimos que desarrollar y consolidar el rol profesional de la educación social en Mendoza, no depende únicamente de las acciones emprendidas por las egresadas. También requiere un compromiso decidido por parte de la Universidad para fortalecer la carrera, promover su mejora continua y ampliar el campo laboral en el ámbito de instituciones estatales, entre otros muchos aspectos.

Interrogantes y posibles líneas de exploración

La bibliografía específica y las asociaciones que nuclean a educadoras y educadores sociales delimitan con claridad los ámbitos en los que pueden llevar a cabo sus tareas. Frente a ello, en el contexto local, se avanza muy lentamente en el reconocimiento de la profesión y en la inserción laboral de las egresadas y egresados de la carrera. Esto despierta algunos interrogantes que, creemos, nos permiten avanzar en el análisis de la situación.

¿Por qué es tan complejo para las egresadas acceder a puestos laborales específicos para los titulados en educación social?

¿Cuáles son los obstáculos que imposibilitan incluso a áreas gubernamentales distinguir los alcances y funciones que puede desempeñar el educador social? ¿Se debe exclusivamente al desconocimiento de la disciplina? ¿Se puede pensar en ejecutar proyectos, desde su concepción, mediante el trabajo colaborativo con otros profesionales? ¿O esto puede suponer una dificultad extra en la distinción de las funciones del educador?

Y en relación al rol profesional y a la sistematización de la tarea ¿A qué se debe la falta de bibliografía específica sobre nuevas producciones teóricas construidas en nuestro contexto? ¿Qué herramientas y/o recursos se necesitan para poder visibilizar y difundir “masivamente” experiencias locales que sirvan de antecedentes para otros trabajos de nuevos profesionales?

También nos preguntamos, ¿Hay un interés genuino en la existencia de educadoras y educadores sociales? En contextos de neoliberalismo creciente, ¿los gobiernos quieren contratar a profesionales que alerten sobre la vulneración de derechos e insten a la población para que reclame su cumplimiento? ¿Hay gestiones gubernamentales dispuestas a respaldar acciones educativas que revisten un carácter contrahegemónico?

Luego de estas aproximaciones a la realidad laboral de las y los educadores, advertimos que uno de los principales obstáculos para su desarrollo profesional es la falta de vínculos con instituciones estatales. Esta ausencia dificulta su consolidación como agentes educativos con funciones y ámbitos precisos. El camino quizás sea la construcción de vínculos fructíferos. En este caso utilizamos el término “vínculo” para incluir tanto a los canales de comunicación que se puedan crear, como a las oportunidades laborales y a las tomas de decisiones en instancias donde se requieren diversos profesionales.

En los relatos de las entrevistadas podemos observar que las experiencias socioeducativas desarrolladas por estas se ven

reducidas. Por citar algunos casos, a talleres y experiencias puntuales, generadas desde la inventiva propia de las técnicas, y con un incipiente (pero insuficiente) apoyo de la institución u organización en cuestión. En este sentido, la falta de presencia y acompañamiento desde los poderes municipales hasta los lineamientos más generales, pueden significar un fracaso en la misión principal de la educación social: el acceso a las redes sociales actuales, a los bienes culturales y al reconocimiento y valoración de los saberes propios.

En otras palabras, lo relevado parece indicar una fuerte amenaza para las principales metas que dan origen, en el campo educativo, a la educación social: la participación en el plano sociocultural de los sujetos que se encuentran excluidos del mismo. En palabras de Jorge Camors (2005):

Habría que “torcer la vara”, desde el economicismo predominante, hacia una perspectiva culturalista alternativa, con la certeza, y la incertidumbre, de que jóvenes, mujeres, hombres, ancianos y niños, lograrán imaginar y crear un mundo mejor, porque es posible y necesario. (p. 19).

Conclusiones

Esta primera aproximación a las características de la inserción laboral de las egresadas y los egresados de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social nos ofrece algunas temáticas y tensiones que requieren de nuestra atención para profundizar el análisis de la problemática. La construcción de información desde la perspectiva de quienes transitan la finalización de la formación hacia la incorporación en un trabajo constituye, creemos, el camino ineludible para dar cuenta de esta situación.

Podemos identificar, como una de las principales preocupaciones, la falta de reconocimiento por parte de las instituciones que son eventuales empleadoras para las técnicas y los técnicos. Y, frente a ello, sugerimos la acción conjunta de la institución formadora con

los colectivos de educadoras y educadores sociales para articular y vincular acciones fructíferas.

Hemos creído reconocer también que, salvadas las discusiones en relación con las funciones que corresponden al quehacer de la educación social, es necesario avanzar en el desarrollo profesional. Para ello, es prioritario fortalecer la formación inicial y continua, así como la investigación, con espacios que permitan la revisión y consolidación de acciones propias una práctica que no solo se concentre en la actividad educativa, sino que reflexione sobre las todas condiciones para su digno desarrollo.

En palabras de Del Pozo Serrano y Astorga Acevedo:

En la medida en que se consoliden e impulsen lineamientos y normativas educativas que apoyen las carreras académicas, tanto de pregrado como postgrado, relacionados con este campo disciplinar; será posible construir sociedades más democráticas comprometidas con la transformación de la realidad actual y una construcción de cultura de Paz en un futuro incierto, pero esperanzador. De esta manera, las licenciaturas de los diversos campos de la Educación social como profesión, posibilitarán la formación de educadores sociales (comunitarios, de adultos, rurales, etnoeducadores, etc.) capaces de mejorar la calidad de vida en toda su diversidad, favorecer el desarrollo integral de los diferentes nichos poblacionales, lograr un equilibrio para gestar un entorno incluyente y equitativo, desde un marco de derechos. (2018, p.181).

Referencias bibliográficas

Asociación de Educadores Sociales del Uruguay. (2010). *Funciones y competencias del educador social*. Asociación de Educadores Sociales del Uruguay.

Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora*

social, Catálogo de funciones y competencias de la educadora y el educador social. ASEDES.

- Camors, J. (2005). Educación social: Una perspectiva desde (y para) América Latina [ponencia]. *XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales*. Montevideo, Uruguay.
- Corbin, J. (2016). Esquema de la Teoría Fundamentada. A manera de diccionario. En S. Bénard Calva (Coord), *La teoría fundamentada. Una metodología cualitativa* (pp. 13-54). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Del Pozo Serrano, F. J., y Astorga Acevedo, C. M. (2018). La pedagogía social y educación social en Colombia: Corresponsabilidad institucional, académica y profesional necesaria para la transformación social. *Foro de Educación*, 16(24), 167-191.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.) *Manual de investigación cualitativa (Vol. I) El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Consejo Federal de Cultura y Educación. (2006). *Documento base para la organización curricular de la tecnicatura superior en pedagogía y educación social*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Paiva, J., Rodrigues, P., y Müller, V. (2017). A prática educativa/social do antidesestino: uma história, um conceito, uma posição. En V. Müller (Ed.), *Pedagogia Social e Educação Social. Reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina* (pp. 35-59). Appris.

Ribó, E., y Díaz Puppato, D. (2021). Devenir de la educación social en Mendoza: una mirada hacia el campo laboral. En J. Camors (Ed.), *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay IV* (pp. 65-76). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Educação Social, Infância e Adolescência: mapeamento e reflexões a respeito do cenário educativo em Maringá-PR

João Alfredo Martins Marchi¹

Julia Carolina Ferreira de Moraes²

Paula Marçal Natali³

Resumo

O presente texto versa sobre o mapeamento das ações de Educação Social destinadas às crianças e adolescentes com direitos violados no município de Maringá – Paraná – Brasil no período que compreende o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Idear a respeito das incidências educativas na área, faz-se urgente visto que no Brasil, a Educação Social encontra-se em processo de consolidação no campo formativo e trabalhista. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas que elucidaram sobre o cenário da Educação Social no município.

¹ João Alfredo Martins Marchi. Professor do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre e Doutor em educação (UEM). Integrante do Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente (NPCA). Contato: jammarchi@uem.br

² Julia Carolina Ferreira De Moraes, Estudante do curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Integrante do Núcleo transdisciplinar de pesquisa e defesa da criança e do adolescente (NPCA). Integrante dos projetos extensionistas Projeto Brincadeiras e Entre a Escola no Teatro e o Teatro na Escola (ETTE UEM). Contato: jwleha@gmail.com

³ Paula Marçal Natali. Professora do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (Uem). Doutora e Mestre em Educação. Coordenadora do Núcleo transdisciplinar de pesquisa e defesa da criança e do adolescente (NPCA/UEM). Contato: pmnatali@uem.br

A pesquisa caracteriza-se a partir de uma abordagem qualitativa, constituindo-se como exploratória. Foram realizadas entrevistas com gestores/as, institucionais, educadores e educadoras sociais, com membros do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, do Departamento Municipal de Assistência Social e do Conselho Tutelar da cidade de Maringá – Paraná. Para o tratamento dos dados construídos, utilizamos o método de análise de conteúdo (Bardin, 1979), pois, durante as entrevistas, além do mapeamento, identificamos significantes potentes em relação ao contexto da Educação Social em Maringá. Como resultados, no desenvolvimento da investigação encontramos um cenário educativo que ainda necessita de regulamentação, bem como ampliação da qualidade de atendimento às crianças e adolescentes com direitos violados e da formação dos profissionais atuantes.

Palavras chave: Educação Social, Maringá, Mapeamento, Infância, Adolescência.

1. Introdução

O presente estudo trata dos meandros constitutivos das incidências da Educação Social com crianças e adolescentes com direitos violados no município de Maringá – Paraná – Brasil no período que compreende o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024.

Ao pensarmos no conceito de Educação Social, especificamente no Brasil, podemos constatar que temos uma longa tradição de ações no atendimento de crianças e adolescentes em registros que partem desde a década de 70, entretanto não temos no país a mesma característica em relação aos processos formativos de seus/suas profissionais.

Neste sentido, percebemos que a profissionalização do/a Educador/a Social teve início há menos de uma década e agora

em 2024 é que seu registro como Lei está em vias de aprovação no sistema legislativo brasileiro. Mas o que entendemos como Educação Social? Uma possível definição parte do entendimento que ela se mostra como:

[...] una apuesta social sobre su futuro: la incorporación de cada sujeto particular a las redes normalizadas de época. La educación social promueve la sociabilidad del sujeto para posibilitar su acceso y circulación por los circuitos sociales amplios. [...] Se trata de acciones particulares en las que un agente de la educación realiza la transmisión de contenidos (del patrimonio cultural amplio) juzgados como necesarios para un sujeto de la educación (Núñez, 2004, p. 40).

Ou seja, trata-se de uma área que busca estabelecer processos educativos visando: a potencialização dos direitos de crianças e adolescentes, especialmente as que têm seus direitos violados, e construir processos emancipatórios pertinentes ao grupo social com quem desenvolve o trabalho, tendo como conteúdo basilar os direitos humanos (Natali e Müller, 2021).

É importante salientar que a Educação Social propõe-se a ser uma área da educação e está voltada, especificamente, para os direitos humanos e em geral, trabalha com populações com direitos violados. A utilização do termo ‘direitos violados’ é empregada pelos/as pesquisadores/as e educadores/as do Núcleo de Defesa e Pesquisa da Criança e Adolescente (NPCA)⁴ ideologicamente visando chamar à atenção para a condição das pessoas e sua

⁴ Núcleo da Universidade Estadual de Maringá que pertence à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura- PEC. Criado em 1992 como um programa de capacitação, assessoria, intervenção e produção científica na área da defesa de direitos de crianças e adolescentes. Atua desde 1993 “[...] em parceria com organizações do mesmo setor, com organizações estatais, privadas e da sociedade civil, estabelecendo vínculos efetivos nos âmbitos municipais, regionais, estaduais, nacional e internacional, sem perder de vista o seu perfil acadêmico e social” (Mager et al, 2011, p.188). A partir de 2024, o programa tornou-se um núcleo de pesquisa na Universidade Estadual de Maringá, passando a ser chamado de NPCA (Núcleo Transdisciplinar de Estudos e Defesa da Criança e do Adolescente). Posto isso, a partir deste momento, utilizaremos a sigla NPCA neste artigo.

situação em relação aos direitos instituídos na sociedade (Natali, 2021).

No caso das crianças e adolescentes, esse percurso histórico das violações também passa por uma questão legal. De 1927 até 1990, passaram 63 anos até que a legislação brasileira mudasse. Apenas em 13 de Julho de 1990 foi instalada a lei nº 8.069 que configura o “ECA” (Estatuto da Criança e do Adolescente) substituindo o “Código de Menores”, e trazendo uma política que estabelece os direitos e os deveres das crianças e dos adolescentes. Sobre tais aspectos Mager *et. al.* (2011) descrevem que:

[...] o ECA estabelece que a preocupação com o bem-estar das crianças, adolescentes e jovens é dever de todos, de todas as políticas públicas e de todos os profissionais. Essa diretriz metodológica do ECA é revolucionária na exata medida em que reconhece e estabelece como lei a participação no processo histórico de defesa e proteção das crianças, adolescentes e jovens (p. 15).

Concordamos com tais afirmações ao compreender que o ECA transformou o modo de ver crianças e adolescentes, garantindo uma política de direitos e não uma política de punição advinda do código de menores.

Além disso, o ECA também passa a definir crianças e adolescentes como pessoas em situação peculiar de desenvolvimento. Partindo deste entendimento, vemos que a Educação Social tem suas características determinadas a partir dos objetivos do trabalho desenvolvido, tendo conteúdos alinhados a partir das metas da ação educativa proposta e, no referido aos destinos de atuação, vemos que existe uma multiplicidade de locais em que pode ocorrer, tanto em âmbitos governamentais e/ou não-governamentais.

Ainda em relação aos locais de ação, podemos citar como exemplo a rua, os presídios, as escolas, os centros de socioeducação, os hospitais, entre outros; ou seja, onde houver pessoas que apresentem risco de vulnerabilidade social, ou que já se encontrem

nela, independente de idade, raça, gênero e outros demarcadores (Souza e Müller, 2021).

Ao entendermos que o conteúdo da Educação Social é igualmente múltiplo, ideamos sobre alguns conteúdos e linguagens mais desenvolvidos na área, destacamos os jogos, as brincadeiras e os esportes, especialmente quando tratamos da população infanto juvenil.

Apontamos que estes conteúdos precisam ser compreendidos a partir de um viés da produção cultural e que precisam ser desenvolvidos na perspectiva emancipatória e participativa nos ambientes educativos. Em nosso caso, vemos que a linguagem lúdica, se torna um ponto em comum entre diversas práticas justamente por ser um dos componentes da cultura infantil que:

Expressa uma das formas mais sutis e sofisticadas de partilha de regras, por mais tácitas que sejam. Uma brincadeira entrecruza histórias, tempos e espaços. Não se brinca apenas com um objeto. Brinca-se com uma memória coletiva que muitas vezes transcende quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, estações do ano, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos (Debortoli, 2004, p. 20).

Posto isso, na perspectiva ética da pesquisa, destacamos ainda que nossa investigação compõe as ações do projeto de pesquisa docente “Educação social e ludicidade: configurações e trajetórias na infância e adolescência- Fase II” , coordenado pela professora Dr. Paula Marçal Natali e vinculado ao Núcleo Transdisciplinar de Defesa e Pesquisa da Criança e do Adolescente NPCA/UEM.

Para além disso, a pesquisa analisou e ideou sobre as configurações e trajetórias das ações da Educação Social no que se refere às intervenções lúdicas com crianças e adolescentes com direitos violados na cidade de Maringá e tem suas diretrizes metodológicas aprovadas pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (CAAE 62838116.0.0000.0104).

1.1 Metodologia

Este estudo, de cunho qualitativo, aponta dados sobre ações existentes no município de Maringá, no que concerne à área da Educação Social. A pesquisa qualitativa busca, “[...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2007, p. 41). Em nosso caso, a investigação também engloba a pesquisa exploratória, visto que elencamos alguns elementos constitutivos e traços particulares sobre a incidência das ações na área da Educação Social no referido município a partir da análise realizada sobre as entrevistas; entendemos que um estudo exploratório “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2007, p. 35).

A partir das entrevistas foi possível uma compreensão inicial acerca das principais questões que inquietam a Educação Social em Maringá, mesmo tendo a dimensão de que não foi possível categorizar todas as ações existentes na cidade, por conta do tempo limitado da investigação. Para além disso, com o mapeamento, foi possível idear sobre as características das ações de Educação Social em Maringá, o que se mostrou bastante pertinente para a investigação aqui proposta.

Com o intuito de atingir os propósitos da pesquisa, a construção de dados foi composta principalmente por entrevistas semiestruturadas realizadas com os atores do atendimento educacional destinado a população em situação de violação de direitos. Foram conduzidas sete entrevistas com gestores/as, institucionais, educadores e educadoras sociais, com membros da Secretaria da Criança e do Adolescente, ASSINDI (Associação indigenista de Maringá), AESMAR (Associação de Educadores Sociais de Maringá), NPCA, CMDCA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) e do Conselho Tutelar

em Maringá-PR. Os roteiros de entrevistas foram elaborados com base nas categorias e referenciais teóricos do estudo, que abrangem Educação Social, violação de direitos, e temas como jogos, brincadeiras e esportes.

A partir dos conteúdos das entrevistas e da análise de conteúdo de Bardin (1979) dos dados preliminares, foram elencadas categorias de análise para o mapeamento inicial das instituições. Segundo Bardin (1979), a técnica da análise de conteúdo. pode ser compreendida como um agrupamento de técnicas e etapas que objetiva por meio de, “[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (p. 42). Desta análise, realizamos as inferências entre teoria e dados coletados, buscando a elucidação dos questionamentos levantados nesta investigação. A análise dos dados também incluiu procedimentos sistemáticos para descrever o conteúdo das mensagens e inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens e assim identificamos diversos significantes que tratam de modo variado sobre a categoria da violação de direitos. Deste modo, trazemos na sequência, a análise destes significantes e a síntese do mapeamento realizado no período investigado e, por fim, algumas considerações e conclusões sobre o estudo em questão.

3. Resultados: - Cenários e Estratégias Sociais: olhares diversos sobre as violações de direitos de crianças e adolescentes

O significado dessa categoria se promove a partir da composição dos dezoito significantes presentes no conteúdo das entrevistas, que aparecem 707 vezes no decorrer das transcrições. Os significantes que mais se manifestaram foram: Educação Social e Regulamentação (115 vezes); Centros de atendimentos (113

vezes); Violação (72 vezes); Contexto Maringá (70 vezes); Tomada de Decisão (50 vezes); Formação (38 vezes); Metodologia (37 vezes) e Garantia de direitos (36 vezes).

Os que menos se manifestaram foram: Multidisciplinar (2 vezes); Políticas Públicas (5 vezes); Problemas com Internet (10 vezes); Rede da cidade (10 vezes); Imprevisto (11 vezes); Diagnóstico (11 vezes); Estatuto Da Criança e do Adolescente (13 vezes); Rotina (21 vezes) e Planejamento (32 vezes).

Da análise realizada, entendemos que a questão da regulamentação, um dos significantes mais expressivos, apareceu em diferentes momentos, denunciando justamente a falta de uma legislação aprovada que abranja a Educação Social, como podemos ver nos seguintes trechos:

Na educação social do mundo tem muitas características diferentes, e por exemplo no Uruguai que já existe curso superior de educador social há uns 40 anos o educador social trabalha sempre em equipe [...] no Brasil não está regulamentado essa profissão, então não tem um padrão [...] a gente tem uma situação no Brasil que é ímpar, a gente tem a obrigação dos profissionais trabalharem em políticas públicas em todos os municípios chamado Educador Social, ele tem que trabalhar no acolhimento de crianças, no acolhimento de idosos e outros programas mas ele não tem formação [...] o ideal que a gente defende é que [...] o educador trabalhe em equipe junto com pedagogos, com assistente social, com psicólogo social, com advogado e esteja em ambientes onde tem pessoas e grupos e não só em situação de vulnerabilidade (Navegante 1, 16/04/2024)⁵.

Olha enquanto a gente não tem a Educação Social como [...] é um requisito [...], que o conselho pudesse é articular com

⁵ Optamos por chamar as pessoas entrevistadas de navegantes para proteger suas identidades e como forma de alusão ao navegar na Educação Social, entendendo esse movimento como algo fluido e que compreende dificuldades, descobertas. Esse termo “navegar” foi apresentado em Müller e Rodrigues (2002) e, em nosso entendimento, dialoga de modo direto com nosso posicionamento sobre os sujeitos da Educação Social.

outras áreas do conhecimento e com a universidade mesmo [...] para fazer esse processo formativo ia ser ótimo [...] porque o educador é esse, ele precisa ter esse entendimento, precisa ter essa essa rapidez, precisa ter essa agilidade [...] e fazer esse planejamento junto com adolescente, junto com a criança, essa é minha sugestão. A educação social é encantadora, eu falo que eu sou graduanda de Serviço Social por falta de graduação na área da Educação, se tivesse Educação Social certamente seria primeira porque foi a Educação Social que mudou os rumos da minha vida assim sabe [...] foi a Educação Social que me deu instrumento suficiente para poder dizer não (Navegante 2, 17/04/2024).

Sobre esta questão, Müller e Bauli (2017) comentam sobre a necessidade da formação e da valorização do profissional da Educação Social andarem juntas, pois, ao mesmo tempo que é potente termos cada vez mais educadores/as se reconhecendo como tal, é preciso que haja a garantia de que sua profissão seja vista, e possibilite melhores condições de trabalho. Para os autores “O saber prático e popular deve se juntar ao saber acadêmico para que tradição e ciência se somem na direção do avanço do conhecimento e se inventem e reinventem ações e teorizações” (p. 40-41, 2017), no entanto, a profissionalização deve ser baseada nas melhores condições possíveis de formação.

Assim, podemos identificar como se mostra urgente a necessidade da regulamentarização do profissional da educação social com ensino superior, todavia, sem desconsiderar o conhecimento produzido por educadores sociais já presentes no contexto do Brasil, que já atuam e estudam ao longo dos anos. Deste modo, a PL 2941/2019 (Nº Anterior: PLS 328/2015), se faz essencial nessa luta, conforme demonstram os seguintes artigos:

Art. 1º Esta Lei regulamenta a profissão de educador social.

Art. 2º A profissão de educador social possui caráter pedagógico e social, e seu exercício está relacionado à realização de ações afirmativas, mediadoras e formativas.

Art. 3º O campo de atuação do educador social são os contextos educativos dentro ou fora dos âmbitos escolares – que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, distritais ou municipais.

Art. 4º São atribuições dos profissionais de que trata esta Lei ações de educação e mediação que envolvam os direitos e deveres humanos, a justiça social e o exercício da cidadania com pessoas de qualquer classe social, sexo, idade, etnia, cultura, nacionalidade, entre outras particularidades, por meio da promoção cultural, política e cívica.

Art. 5º Os profissionais de que trata esta Lei serão formados em cursos de educação superior, em nível de graduação, admitida a escolaridade mínima de nível médio para aqueles que estiverem no exercício da profissão quando da entrada em vigor desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2015)

Exposto isso, consideramos que a aprovação desse projeto de lei é crucial para a valorização e visibilidade do profissional da educação social; vemos que a Educação Social além de um caráter pedagógico também tem caráter político. Barbosa (2007) defende que:

A política surge a partir da constatação que os seres humanos são dependentes entre si, que se relacionam e, por serem diversos, precisam formular possibilidades de convivência. A política é a capacidade de conviver com o pensamento plural, ser capaz de pensar no lugar e na posição do outro. Nossa condição humana nos faz diferentes em termos de etnias, credos, idades e gênero, porém compartilhamos o mesmo mundo. A política é a capacidade de construção do diálogo com os outros com os quais devo chegar a um acordo (p. 77).

A Educação Social permite a troca de experiências em um âmbito de diversidade, de uma outra visão de mundo, em que a palavra

“possibilidades” existe, para um futuro fora do contexto de violências, estabelecendo acessos educativos aos bens culturais. A autora Violeta Nuñez (2004) nos ensina que os/as educadores/as sociais são profissionais do antidestino. Para a autora o desafio da Educação social encontra sua legitimidade na luta contra a aceitação de um futuro já previsto (Nuñez, 2004)

Para além da regulamentação, sobre os significantes “Violação” e “Estatuto Da Criança e do Adolescente” que apareceram, respectivamente “72” e “13” vezes nas transcrições, nos chamam a atenção os seguintes trechos:

elas (as crianças) dizem: “A e o nosso direito a brincar a gente não tá tendo direito a brincar como vocês tinham” porque essa nossa molecada aprendeu muito bem que o artigo 16 do ECA garante o direito ao brincar, e eles tem isso tão tão incorporado né, tão dentro do corpo que o que o brincar é do bem e é de todo mundo e não tem idade, e ali deu bem para perceber é um pessoal que cresceu que agora ficou adulto e acha importante brincar mas não só criança brincar, é importante pro ser humano brincar (Navegante 1, 16/04/2024).

eu fui uma criança, que [...] cuidava da minha irmã desde os 10 anos, então ter esse esse entendimento dos educadores dizendo pra gente que a gente tinha direito de brincar, né isso foi, isso me tirou assim muito dessa condição de ser a menina né condicionada a, a ser dona de casa (Navegante 2, 17/04/2024).

Em qualquer lugar seja em instituições públicas, por exemplo né a gente tem muita dificuldade nos atendimentos nas UPA’S nas UBS sabe, então porque é isso “aí não mas não tem não tem Aldeia aqui”, então é como se os indígenas quando estão na cidade como se eles não fossem atendidos por ninguém, “precisa de alguma coisa vai pra terra indígena volta pro seu território” entendeu “a não mas não é de nossa responsabilidade” então a gente precisa ir lá e explicar [...] olha não é bem assim está no território, é demanda do território né, está no município é demanda do município, então até o básico a gente tem que resgatar (Navegante 3, 18/04/2024).

[...] em contrapartida né e tá lá no ECA por exemplo que é direito da criança ter acesso à educação, as particularidades culturais dos povos indígenas não é não tá aí nessa política né, porque se a gente for pensar nos Kaingang [...] antes deles serem classificados como artesãos eles já eram caçadores, coletores, então a sociedade que é caçadora coletora ela não fica fixa num lugar [...] ela sempre esteve em trânsito [...] isso foi levado em consideração? (Navegante 3, 18/04/2024).

[...] então quando eu falo né é o direito à saúde, o direito à educação, ao Esporte, ao lazer, eu com a comunidade que a gente atende a gente vê todos esses direitos que estão previstos no ECA sendo violados, você chega na terra indígena e aí você não tem um parquinho pras crianças (Navegante 3, 18/04/2024).

Esses cinco excertos de três entrevistas, nos mostram olhares diferentes sobre a questão das violações de direitos. Segundo Muller e Rodrigues (2002) tais aspectos podem ocorrer devido à “diferença como cultura” (p. 41). As autoras defendem que podemos nascer em um lugar específico, crescendo e tendo um conjunto de experiências que “formam a nossa cultura, mas que não isenta a cultura de pessoas que tiveram experiências diferentes da nossa” (2002, p. 71).

Com isso, podemos considerar que mesmo tendo culturas e experiências diferentes, os trechos demonstram que as violações de direitos podem ocorrer de modo direto, indireto, institucional, a partir de olhares preconceituosos, dentre outros aspectos e que, para além da formação, é preciso uma educação política e emancipatória para que os sujeitos sejam instrumentalizados a denunciar tais violações e lutar pela garantia de seus direitos.

A Navegante 1, relata que uma das violações de direitos é o direito de brincar que está previsto no ECA e que muitas vezes crianças, adolescentes e até adultos são condicionados a não terem ou a não enxergarem esse conceito como um direito. Já sobre trechos da Navegante 3, vemos que a denúncia da violação dos direitos dos povos indígenas precisa também acompanhar uma mudança

de cultura nos espaços em que esses direitos são discutidos, como por exemplo na escola.

O ECA possui um papel intrínseco para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, mas a entrevista demonstra que precisamos avançar nesta garantia e abranger mais sujeitos, como por exemplo, as crianças indígenas que, conforme vimos, por serem itinerantes, precisam que a escola compreenda essa particularidade e atue de modo coletivo para que haja realmente uma integração do currículo com seus interesses.

No entanto, ao ampliarmos o conceito de criança, vemos que a etimologia da palavra, quando pesquisada no Google, é dada muitas vezes por “quem está no período da infância” “quem não atingiu a idade adulta” “derivado vernacular criar + ança ‘indivíduo na infância, filho’, embora haja quem o relacione com lat. *creantia* ‘criação’” entre outros, o que torna nítido a representação de criança, no senso comum, como pessoa que tem que crescer para ter direitos, para que possa aprender e opinar, e não são descritas como potência de conhecimento, nem como pessoas que produzem algo ou como sujeitos que têm a ensinar. Tal olhar, reitera um apagamento da infância como uma categoria geracional (Qvorturp, 2014).

Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação étnica ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela. As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento [...] A conclusão até agora, pode-se argumentar, é que a criança nunca foi visível no espaço público ao longo da história: na pré-modernidade, porque a categoria não existia e, portanto, não havia uma relação com adultos ou idade adulta. Se a infância não existia, a idade adulta também não, então a relação entre as duas

é logicamente excluída. Essa conclusão não impede, entretanto, que crianças, como pequenos adultos, fossem submetidas à repressão e à violência. Na modernidade, as crianças são invisíveis no espaço público porque foram colocadas à margem dele, em parte devido à nova, e agora bastante consciente, definição da criança como pessoa cujas competência e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana, parte porque a criança individual e as crianças como um grupo não são vistas como tendo uma relação com adultos em geral, mas com uma forte tendência de que se restrinjam meramente a seus pais, professores e supervisores. É nesse contexto que o movimento de ‘áreas sem crianças’, como vimos, pode emergir. Nós podemos achá-lo repulsivo, mas sua emergência não é contraditória ao lugar onde as crianças foram postas na modernidade. Este novo posicionamento tem diversas consequências, para o bem ou para o mal (Qvortrup, 2014, p. 27-31).

O estado de existência da criança é violentado diariamente também no distanciamento que é imposto pela estrutura da sociedade entre a criança como sujeito e seus direitos, principalmente o direito de existir e de participar das decisões de modo efetivo (Marchi, 2021). Nosso foco não é encerrar essa discussão, mas entender quais são os movimentos que vão contra esse tipo de posicionamento e que, por sua vez, não apenas entendem as crianças como sujeitos de direitos, mas que buscam lutar por seus direitos e pela escuta consequente de suas vozes. Nesse contexto e, posto o recorte desta investigação, vamos tratar da Educação Social como um desses destinos que valoriza a cultura advinda dos pequenos.

Posto isso, avançando em nossa análise, ao que se refere aos outros significantes como por exemplo “centros de atendimento”, que apareceu 113 vezes, podemos relacioná-lo ao significante “contexto maringá”, entretanto, sobre estes, foi elaborado um

mapa para uma melhor visualização e que será apresentado adiante nesta pesquisa. Já os termos “tomada de decisão”, “metodologia”, “planejamento”, “rotina”, “diagnóstico” e “imprevisto” foram 6 significantes que se entrecruzam várias vezes, sendo que em alguns trechos, todos esses significantes aparecem de uma vez só como podemos ver no trecho a seguir:

é quando a gente tá aqui né fazendo o atendimento direto, quem chega ã tem o plantão também plantonista ele é são 24 horas de plantão, começa às 8 horas da manhã do dia e termina às 8 horas da manhã do outro dia, nessas 24 horas todas as ocorrências são externas, e é um momento onde a gente tá com carro também, ele só tem um carro, então a gente, a gente fica com carro então a gente faz as visitas é e atende a ocorrência externa se tiver de dia, de noite, no momento que tiver, esses dois dias são dias que a gente está no conselho das 8 às 5, 6 horas da tarde é, a gente tem um dia de apoio também que a gente é apoio né, e aí roda semana, a gente tem reuniões terças e quintas de manhã, que é o colegiado que a gente chama né, são as decisões é aonde chega os documentos a gente conversa sobre cada caso né, então todo conselheiro sabe um pouquinho do caso do outro, que o outro tá trabalhando a gente conversa, diverge opiniões, a gente né conversa também algumas opiniões então acho que é basicamente isso (Navegante 2, 17/08/2024).

Objetivo final é a garantia de direitos né garantir direitos a criança e adolescentes, para que eles se entendam né, como ser, como uma uma classe social, mesmo né, que sim que tem direitos é esse é o objetivo final né, mas a gente sabe que no dia a dia né mais difícil isso é muito amplo, é então penso que o objetivo diário assim é o atendimento né, é identificar a gente por vezes a família chega com uma demanda né que é por exemplo não sei a meu filho precisa de atendimento psicológico, eu consigo né essa é a demanda mas a gente precisa entender esse contexto né, e quem vem muito ao conselho são os adultos né, então é e o conselho é pra criança também né, ele é para receber as crianças também então a gente precisa identificar essa demanda né, quem é essa pessoa que precisa do atendimento

psicológico? Será que é só mesmo o atendimento psicológico que ela precisa? Né é às vezes há outras demandas ali que que a gente precisa identificar, então a gente identifica essas demandas é tem muita, muitas demandas relacionadas à vaga de escola né, é proximidade né da escola é muito é interessante porque a gente tem aqui em Maringá o mesmo número de escolas ou até menos que há 20 anos atrás com o número né de da população aumentando muito, então é a demanda por vagas assim a busca por vagas é mas sempre, sempre que vem assim eu até por pedido mais simples eu tento identificar assim né, o que é que tá por trás desse pedido né? É da vaga de escola se a criança quer mudar de escola? Porque ela quer mudar de escola? Mais ou menos (Navegante 2, 17/08/2024).

Tais significantes ainda relacionam-se com outros, como por exemplo, “estar preparado” e “se envolver” para lidar com imprevistos, como por exemplo o relato da Navegante 2 que denuncia que, ter somente um carro no plantão é insuficiente, porque podem surgir duas demandas de atendimento em lugares diferentes ao mesmo tempo.

Essa problematização faz com que alguns navegantes busquem outras soluções. Percebemos que na fala das pessoas entrevistadas, o “preparo” foi algo que nos chamou a atenção; aconteceu, por exemplo, de precisarmos reagendar uma entrevista faltando cinco minutos para seu início, por uma urgência de trabalho que surgiu; outro exemplo foi em relação ao significante “Problemas de Internet”, que se deu em diferentes entrevistas em que alguns dos Navegantes que estavam em seus trabalhos, setores públicos, tiveram falhas constantes de internet, indicando certa precariedade do setor público e em como isso pode afetar as demandas que precisam ser vistas diariamente.

Esses imprevistos e a importância de estarmos preparados para lidar com eles, podem ser discutidos também no trabalho de Freire (1970) ao relatar que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja. (p. 40).

Isso nos levar a pensar que educadores/as exercem o papel de educandos/as constantemente na prática do educar, ao compreender e dialogar com a realidade, com a necessidade e com as urgências de crianças e adolescentes; isso não desresponsabiliza o setor público de garantir as condições concretas para que certas ações ocorram, mas demonstra que, em muitas instâncias, são os sujeitos que precisam reinventar formas de atuar e de fazer com que os direitos sejam garantidos.

Assim, quando a Navegante 2 nos diz que precisa identificar se a demanda vai além do que os responsáveis por crianças e adolescentes relatam, ela exemplifica que, para que a ajuda ao acesso dos direitos chegue, precisamos entender o contexto que produziu essa violação e tais contextos, são múltiplos, o que dialoga com nosso próximo significante, “multidisciplinar”.

Ainda sobre esta categoria, o significante “multidisciplinar” apareceu somente duas vezes durante uma entrevista em que o NPCA foi citado para trazer a contextualização da Educação Social em Maringá, como podemos ver a seguir:

eu fui coordenadora do PCA esse programa multidisciplinar de estudos pesquisa e defesa da criança adolescente da UEM, eu por mais de duas décadas, então com ele a gente fazia por um lado pesquisas então tudo que a gente faz é muito profundamente

estudado né, e dessas pesquisas saem as publicações, então eu tô envolvida na autoria e ou organização de mais de 20 livros (Navegante 1, 16/04/2024).

[...] então é eu sou graduanda de Serviço Social né, no terceiro ano, é mas desde o primeiro ano da faculdade eu faço parte do PCA né, que é o programa multidisciplinar de pesquisa e defesa dos direitos da criança adolescente, e entrei logo no início da graduação porque eu também fui uma criança né do brincadeiras, que é um dos projetos do PCA (Navegante 2, 17/08/2024).

Isso nos leva a pensar mais uma vez na denúncia da ausência de ações desse tipo no contexto de Maringá e da urgência de práticas multidisciplinares para dar conta de contextos de violação de direitos que também são múltiplos.

A partir do momento em que levamos em consideração que multidisciplinar é uma palavra ligada a pedagogia que traz o significado daquilo que contém, que envolve e que distribui-se por várias disciplinas e pesquisas, se faz importante pensar e analisar sobre a pertinência em ampliar a presença desse conceito em atuações outras no município, para que se atinjam objetivos, princípios, e conhecimento da educação.

Entretanto, mais que isso, é importante pensar em como avançar do multi para o transdisciplinar que, mais do que integrar diferentes saberes, busca borrar as fronteiras entre eles. Segundo Morin (2014), a transdisciplinaridade é aquela que busca atravessar as disciplinas e os saberes que, por sua vez, precisam estar abertos para dialogar de modo horizontal e sem “demolir” o que cada saber já possui, visando a construção de algo novo, complexo e vivo.

Mapeamento das ações

Figura 1

Mapeamento das ações de Educação Social em Maringá



Fonte: os autores

Legenda dos números que representam as instituições no mapa:

- 1 (Núcleo Transdisciplinar de Pesquisa e Defesa da Criança e do Adolescente – NPCA)
- 2 (Associação dos Educadores Sociais de Maringá – AESMAR)
- 3 (Projeto Brincadeiras)
- 4 (Brincar Na Rua)
- 5 (Lar Escola da Criança de Maringá)
- 6 (Associação Banda de Música Branca da Mota Fernandes – ACBMF)
- 7 (Associação Cultural e Educação Infantil Menino Jesus)
- 8 (Associação Maringaense de Apoio e Reintegração de Adolescentes (AMARAS) – Recanto Mundo Jovem)
- 9 (Associação Passantes e Pensantes)
- 10 (Encontro Fraternal Lins de Vasconcellos)
- 11 (Recanto Espírita Somos Todos Irmãos – RESTI)
- 12 (Sistema de Apoio à Saúde São Rafael)
- 13 (Instituto Ethnos do Brasil – ETHNOS)
- 14 (Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua – MNMMR)
- 15 (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Maringá – APAE)
- 16 (Associação Maringaense dos Autistas – AMA)
- 17 (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN)
- 18 (Associação Indigenista – ASSINDI)
- 19 (Centro Social Maria Tílio – Mantenedor do Roupeiro Santa Rita de Cássia)
- 20 (Núcleo Social Papa João XXIII)
- 21 (Rede Feminina de Combate ao Câncer)
- 22 (Instituto Isis Bruder).

Para além da análise qualitativa das entrevistas, outro de nossos objetivos foi construir um mapa das ações de Educação Social na cidade de Maringá que, segundo nossa investigação, contabilizou 22 instituições e/ou projetos.

Dos projetos elencados, entendemos que nem todos puderam ser identificados, visto o tamanho da cidade, o tempo considerado curto para uma pesquisa desse interesse e ainda pelo fato das

pessoas entrevistadas, muitas vezes, mencionarem as mesmas instituições.

O mapa ilustrado foi feito a partir do único arquivo encontrado no site do município de Maringá (Maringá, 2025), que relata 24 pontos turísticos da cidade, no entanto, se encontra desatualizado e não contabiliza as regiões periféricas da cidade. Por isso foi necessário utilizar imagens do google maps por cima já que na imagem original, o que levanta o questionamento do porquê desses bairros e regiões não estarem inclusos. Seria porque nessa região não encontram pontos que possam ser considerados turísticos ou de lazer? Ou por se tratar de regiões à margem da cidade?

Também questionamos, por que o único mapa encontrado no site da Prefeitura teve o intuito de turismo? Não deveria existir também um mapa para UPA'S, Redes de Ensino, ações outras que a comunidade tem como direito de frequentar? Nosso foco, neste momento, não foi aprofundar tais questões, mas elencamos que, desse mapeamento, identificamos que das 22 instituições, a Educação Social está presente, mesmo que de formas distintas, seja através da figura institucional do educador social ou da metodologia utilizada.

Segundo uma pesquisa feita pelo IBGE em 2022, Maringá é uma cidade com 409.657 habitantes, com esses dados, entendemos que as 22 ações mapeadas neste estudo não se mostram suficientes para atender toda a população, particularmente a parte da população de crianças e adolescentes. Temos consciência de que existem outras ações que não conseguiram ser mapeadas, entretanto, identificamos que a cidade de Maringá ainda carece de outras atividades de Educação Social.

O mapeamento apontou que apenas 1 das 22 ações são governamentais, o que nos dá a porcentagem de 4,545% das ações aqui mapeadas, isso é possivelmente visto como longe do ideal para garantia efetiva de direitos, mas se faz necessário pontuar

que essas ações sendo governamentais ou não, atentem diversas crianças e adolescentes e afetam a vida deles/as, atravessando-os/as de alguma forma, seja em uma brincadeira proposta num projeto, em um esporte de algum centro esportivo com ações para a comunidade, na garantia de uma medicação, em um atendimento à saúde, e em outras atividades de díspares setores.

Vemos que as instituições identificadas são essenciais para o município de Maringá, mas não podem ser as únicas responsáveis; urge a necessidade de implantação de mais ações para um atendimento mais amplo de toda a população de crianças e adolescentes e que também sejam ofertadas pelo setor público, por intermédio de políticas públicas que possam efetivar e garantir cada vez mais o direito de crianças e adolescentes.

Considerações finais

Vemos que a Educação Social também pode ser vista como uma forma de produção cultural, com processos educativos que buscam a potencialização dos direitos de crianças e adolescentes. O educar se faz presente de diferentes modos e utilizando diversas metodologias.

Já sobre o ECA, o que podemos considerar é que ele também tem lacunas que precisam ser melhoradas, visto que, apesar de ser um grande avanço ainda é falho na questão de reconhecer e garantir direitos, por exemplo, das culturas de infâncias indígenas; reconhecer isso é potente para entendermos que a luta pela garantia e ampliação de direitos é urgente, pois, as legislações e a Educação Social, em nosso entendimento, também se constroem à medida que desafios vão se mostrando latentes para o contexto em que estão inseridos.

Outra consideração importante deste estudo é que crianças e adolescentes têm direitos, vontades, sentimentos, vivências, percepção de mundo, produzem conhecimento, cultura, histórias,

ensinamentos e constituem uma categoria social, ou seja, uma comunidade com capacidade específica de produzir saberes e de compreender aspectos políticos e sociais do contexto em que estão inseridas; assim, se faz necessário respeitá-los como cidadãos. Ao entender as crianças e adolescentes como sujeitos é urgente a luta por seus direitos, pela escuta consequente de suas necessidades e pela ampliação de suas vozes.

Destacamos também que mesmo as ações de Educação Social tendo sido responsáveis por dignificar aspectos sensíveis e educativos dos sujeitos, é necessário a ampliação de mais ações, pois nem todas as crianças e adolescentes da cidade de Maringá tem acesso a projetos de Educação Social, seja pela distância geográfica dos projetos, seja por falta de vagas, ou ainda por desconhecer tais ações em sua região.

Entendemos que a ampliação depende também da regulamentação que está ligada ao preenchimento de uma lacuna existente de ações de Educação Social para crianças e adolescentes. Outra urgência vista com o mapeamento, demonstrou que além de uma grande parte de pesquisas estarem ligadas apenas a Educadores Sociais que atuam, ou atuaram no município, não sendo caracterizadas como políticas públicas, há muitos desafios enraizados em contextos específicos de Maringá

Compreendemos durante o estudo que para uma análise mais detalhada do que foi coletado nas entrevistas se faz necessário mais tempo, assumindo que gostaríamos de nos aprofundar em outros significantes e assuntos que emergiram da análise.

Por fim, deste trabalho aqui posto, deixamos nossos agradecimentos aos Educadores Sociais, “Profissionais do Anti-Destino” que para nós, são profissionais resistentes, no sentido de ser resistência e que, ao atuar com crianças e adolescentes, garantem não apenas o acesso aos direitos fundamentais, mas também ao direito de sonhar com outros destinos e outras possibilidades.

Referências

- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, M. C. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação e Sociedade*. 100(28), 1059-1083.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. Senado Federal. (2019, 16 de maio). *Projeto de Lei do Senado nº 2941, de 16 de maio de 2019*. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2203739&fichaAmigavel=nao>
- Brasil. Senado Federal. (2015, 1 de junho). *Projeto de Lei do Senado nº 328, de 1 de junho de 2015*. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121529>
- Debortoli, J. A. O. (2004). Brincadeira. In C. L. Gomes (Org.), *Dicionário crítico do lazer* (pp. 19–24). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Mager, M., et al. (2011). *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: EDUEM.
- Marchi, J. A. M. (2021). *As “ensinagens” das crianças: entendimentos das meninas e dos meninos do “Projeto Brincadeiras” na cidade de Maringá – Paraná* (Tese de doutorado). Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78407/1/Jo%C3%A3o%20Alfredo%20Martins%20Marchi.pdf>

- Morin, E. (2014). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Maringá (PR). (2025). *Citytour*. Prefeitura Municipal de Maringá. <http://www3.maringa.pr.gov.br/turismo/citytour/>
- Muller, V., & Bauli, R. (2017). Normalização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. *Ensino e Pesquisa*, 15(2), 30–45 (Suplemento). <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/1768/pdf2>
- Müller, V. R., & Rodrigues, P. C. (2002). *Reflexões de quem navega na Educação Social: uma viagem com crianças e adolescentes*. Maringá: Clichetec.
- Natali, P. & Muller, V. (2021). *Educação Social no Brasil: formação profissional*. 10.52139/livrologia9786586218442.
- Natali, P. M. (2021). *Educação social no Brasil: Formação profissional*. Chapecó: Livrologia.
- Nuñez, V. (2004). *Pedagogia social: Cartas para navegar en el nuevo milênio* (2ª ed.). Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidade das crianças e das infâncias (B. Breda, Trad.). *Linhas Críticas*, 20(41), 23–42.
- Souza, C. R. T., & Müller, V. R. (2021). *Educação social no Brasil: Avaliação*. Chapecó: Livrologia.

4

**Educación de
personas jóvenes
y adultas**



Las motivaciones y los contenidos en las prácticas educativas con personas adultas mayores: el caso de UNI3 Montevideo

Vicente Cancellara¹

Resumen

Este artículo se centra en las motivaciones y los contenidos abordados en prácticas educativas con personas adultas mayores en el contexto de UNI3 Montevideo, una institución educativa no formal dirigida a la población mencionada, pionera en el país y la región. A partir de los insumos obtenidos en una investigación reciente, desde un abordaje cualitativo, se sintetizan los principales hallazgos en lo que refiere a aquello que “moviliza” a las personas a acercarse a una propuesta educativa en esta etapa de su vida, así como también a las características de los contenidos temáticos que se trabajan en este contexto, reflexionando especialmente con base en los aportes teóricos de la Pedagogía Social.

Palabras clave: educación (no formal), personas adultas mayores, motivaciones, contenidos.

¹ Vicente Cancellara. Profesor de Educación Media en la especialidad de Ciencias Geográficas egresado del Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación (IPA, CFE). Licenciado en Ciencias de la Educación egresado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (FHCE, Udelar). Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, egresado de la FHCE, Udelar. Docente del Dpto. Pedagógico- Histórico- Filosófico en el CFE y de la Escuela Nacional de Formación Artística del SODRE (Ministerio de Educación y Cultura). Miembro de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (FHCE, Udelar). Co-referente en la línea de investigación sobre educación con personas adultas mayores.

Contacto: vicente.cancellara@gmail.com

Introducción

El siguiente trabajo es parte de una investigación de posgrado más amplia realizada en el año 2022 en UNI3 Montevideo. Esta es una institución educativa no formal dirigida a personas adultas mayores, que permite la participación sin ningún tipo de exigencia académica previa, ni expide certificaciones acreditadoras de saberes². La investigación se planteó como objetivo general caracterizar y dimensionar la educación con personas adultas mayores en este contexto, un tema con escasa indagación a nivel nacional.

Con el propósito de alcanzar el objetivo antes mencionado, se optó por un abordaje del tipo cualitativo. Se llevaron a cabo observaciones dentro de la institución, entrevistas a los diferentes actores que la conforman y se tomaron como referencia documentos de relevancia que refieren a UNI3. El enfoque teórico utilizado para el análisis de la información recabada tiene un anclaje particular en el terreno de los saberes de la Pedagogía Social.

El presente artículo sintetiza algunos de los principales hallazgos en dos de las dimensiones estudiadas. Por un lado, se hace referencia a las motivaciones de los participantes, una aspecto clave para el diseño de las propuestas educativas. Y por otro lado, se profundiza acerca de los contenidos abordados en las prácticas educativas propiamente dichas.

² Se aclara que para el presente artículo se han extraído pasajes de las tesis de Maestría de autoría propia, titulada *Educación con personas adultas mayores. Análisis de las prácticas educativas de UNI3 Montevideo desde los aportes de la Pedagogía Social: posibilidades y desafíos de un campo en construcción*. Este trabajo fue realizado en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar) (2024). Asimismo, se inscribe dentro de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

Encuadre teórico

La educación con personas adultas, y puntualmente adultas mayores, es un asunto con escasa producción académica a escala nacional y regional. En este sentido, debe precisarse que la educación como tal ha estado históricamente ligada a las primeras etapas de la vida y lo que ocurre especialmente en la institución escolar. De hecho, la Pedagogía, entendida como la ciencia que estudia y reflexiona de forma sistémica acerca de la educación (Luzuriaga, 1951), proviene del griego *paidagōgēō*, en el que *paidós* significa “niño” y *ágō* “guía”.

El interés académico por la educación con personas adultas comienza a vislumbrarse con claridad en la segunda mitad del siglo XX. Se destaca en este sentido la figura de Malcom Knowles (1913-1997), considerado como el “padre” de una nueva disciplina que aborda con especificidad el asunto: la Andragogía. Se trata de un neologismo que surge a partir del concepto de Pedagogía, sustituyendo el prefijo *paidós* por *andros*, es decir, “niño” por “hombre”.

Hacia finales del siglo XX comienzan a emerger disciplinas que abordan con particularidad la educación con personas adultas mayores, en concomitancia con el surgimiento de propuestas específicas dirigidas a esta población. Mogollón (2012) destaca la diversidad de términos que han surgido al respecto, que muchas veces lleva a confusiones semánticas, las cuales entiende conveniente discutir y problematizar. En este sentido, pueden encontrarse la Geragogía, Gerontagogía o la Gerontología Educativa.

Sin embargo, más allá del reconocimiento y los aportes de los autores que se inscriben a dichas disciplinas, el posicionamiento teórico de esta investigación se inclinó especialmente por los saberes de la Pedagogía Social. Como rama de la Pedagogía — general— (Luzuriaga, 1954) se reconoce en esta la centralidad en

el hecho educativo en un sentido amplio, en contraposición a las concepciones tradicionales más acotadas.

Así pues, la educación que se aborda en este trabajo es aquella que convoca al encuentro con otros, al diálogo, al intercambio, al (re)descubrirse. Una educación que apunta al desarrollo humano individual y social a lo largo de toda la vida, por encima de la certificación y las lógicas de mercado. A partir de esta base se entiende a la Pedagogía Social como la disciplina pilar para el estudio de la educación con personas adultas mayores en la modalidad no formal. En este sentido, se adscribe a las ideas de Sáez Carreras (2002):

[Estamos ante] una concepción de la educación que es planteada como una construcción personal y social, como un proceso de comunicación en el que los diversos involucrados en las dinámicas de aprendizaje intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, deciden abordarlo conjuntamente, no en torno a objetivos instructivos previamente formulados, sino en torno a los problemas que desean resolver, las necesidades que esperan cubrir o las expectativas y motivaciones que pretenden satisfacer. (p. 170)

Así pues, por su trayectoria histórica, por su énfasis en una educación que “desborda” las fronteras de lo estrictamente escolar y las niñeces; por su naturaleza reivindicativa en términos de participación y justicia social; por su insignia humanizadora y por su enfoque crítico e interpelador, esta investigación se ha asentado en el campo fértil de la Pedagogía Social.

Metodología

Para cumplir con el objetivo que fuera mencionado en la introducción, se llevó adelante una metodología del tipo cualitativa. A modo de delimitar el estudio, por su importancia en lo fundacional y el derrotero atravesado, la investigación se centró en la sede de UNI3 Montevideo. Como fuentes primarias

se realizaron observaciones y entrevistas. En tanto, como fuentes secundarias, se recurrió a documentos que dan cuenta del recorrido institucional. A continuación, se detallan algunas características de las técnicas mencionadas.

En lo que respecta a las observaciones, se realizaron un total de 32 a lo largo de todo el año en las diferentes aulas talleres que ofrece la institución. Estas se seleccionaron considerando la mayor diversidad temática posible en lo que refiere a las características de estas. Las observaciones fueron en su mayoría del tipo “no participante”, si bien en algunos casos puntuales tuvieron calidad “participante”.

En lo que refiere a las entrevistas, se realizaron un total de 24 del tipo semiestructurada, las cuales estuvieron dirigidas a diferentes actores institucionales: participantes, animadores socioculturales y miembros de la comisión directiva³. Es menester señalar que algunos entrevistados tienen más de un rol dentro de la institución (a modo de ejemplo, algunos animadores socioculturales son participantes de otras aulas talleres). Asimismo, debe precisarse que estas se realizaron luego de las observaciones, a modo de profundizar en aspectos que se detectaron en las aulas talleres.

En cuanto a los documentos, si bien se recopilaron varios sobre el recorrido de UNI3, se destacan especialmente las publicaciones de su fundadora, la maestra y licenciada en Filosofía Alondra Bayley (1921-2017): *Utopía y educación* (1994) y *Andragogía viva* (2009). En estas se establecen buena parte de las bases que erigieron la institución.

Una vez concluido el trabajo de campo, se procedió a la sistematización y análisis de la información recabada. Para tal fin se consideraron los aportes de autores referentes en el tema,

³ Para preservar la confidencialidad de los entrevistados, se hará referencia a ellos con una numeración, precisando únicamente el rol dentro de la institución según la guía de la entrevista aplicada.

principalmente del campo de la Pedagogía Social. Para ordenar el planteo, se apuntó por la construcción de categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas según sus características comunes.

Acerca de UNI3

Antes de ahondar en el tema central de este artículo, se entiende pertinente presentar brevemente el contexto institucional. La UNI3 -*Universidad Abierta para la Educación No Formal de Adultos*- es una de las principales instituciones educativas de Uruguay que posee como destinatarios privilegiados a las personas adultas mayores. Se presenta como una asociación civil (sin fines de lucro), fundada en nuestro país en el año 1983, tratándose de una de las pocas propuestas específicas de esta índole dirigidas a esta población (UNI3, s.f.).

En este punto, es menester destacar que las primeras experiencias de aulas universitarias para personas adultas mayores se registran en Europa. La propuesta precursora fue la llevada adelante en 1973 por el profesor Pierre Vellas en la Universidad de Toulouse, Francia (Martínez de Miguel, 2003). En ese entonces, su finalidad era proporcionar a las personas adultas mayores la posibilidad de integrarse al estudio y la investigación en el ámbito universitario, sin requerir formación académica previa. Para ello, se buscaba capitalizar a favor los recursos intelectuales, humanos y administrativos propios de este tipo de instituciones (RUA, 2016). Para Serdio (2015), las aulas para personas adultas mayores se configuraron desde sus orígenes con una doble vertiente. Por un lado, se destacó su dimensión-cultural, desde una perspectiva dinamizadora de la cultura, comprendida como una modalidad de expresión y defensa del goce del patrimonio humano. Por otro lado, se impulsó un enfoque social, en el que se apostó especialmente por la generación de mecanismos de participación.

Así pues, la posibilidad de brindar a las personas adultas mayores el ingreso a un contexto universitario sin la exigencia de antecedentes

formativos generó un éxito en la convocatoria que colmó los espacios accesibles de aquel contexto (RUA, 2016). Este hecho dio lugar a una proliferación de experiencias de índole similar, lo que condujo en 1976 a la creación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA). Esta entidad cuenta actualmente con más de 1730 entidades en el mundo, la mayor cantidad de origen europeo (Martínez de Miguel, 2003). Todo este movimiento fue rápidamente acogido en Latinoamérica a inicios de la década del ochenta y Uruguay fue uno de los países pioneros en instalar aquellas ideas con la fundación de UNI3 (Yuni, 2003).

Según información actualizada brindada por la comisión directiva y lo expuesto en la web institucional, UNI3 Uruguay cuenta con 22 unidades distribuidas a lo largo de todo el país. Recibe cerca de 8500 participantes y propone una oferta de 580 aulas talleres, las cuales son llevadas adelante por más de 500 animadores socioculturales, quienes trabajan de manera honoraria. En línea con los principios de la escuela pública uruguaya, la institución se presenta como laica, gratuita⁴ y universal⁵. En los inicios contó con el auspicio de UNESCO, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Banco de Previsión Social (BPS) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) (UNI3, s.f.).

En lo que refiere a métodos y evaluación, desde UNI3 se aclara que en esta institución no se miden saberes, ni se establecen calificaciones y tampoco se expide ningún tipo de certificación. El énfasis está dado en que cada participante pueda convertirse

⁴ En este punto, debe señalarse que los participantes abonan una cuota exigua, que les permite el acceso a cuatro aulas talleres. Asimismo, existen mecanismos de bonificación para jubilados a través del Banco de Previsión Social (BPS). Debe remarcar que esta cuota es para cubrir gastos del propio funcionamiento institucional.

⁵ Si bien está dirigida a personas adultas mayores y es la población predominante, se puede inscribir toda persona autoválida mayor de 18 años.

en maestro de sí mismo y logre desarrollar mecanismos de autoevaluación (UNI3, s.f.).

Habiendo presentado la institución, se profundiza a continuación en la dimensión motivacional que conlleva a los participantes a acercarse a una propuesta educativa como la que ofrece UNI3.

Las motivaciones por la actividad educativa

Aproximarse a conocer las motivaciones de las personas adultas mayores en términos educativos constituye un elemento clave para comprender sus expectativas y necesidades. Esta indagación favorece el diseño de estrategias pertinentes para su permanencia y apropiación del conocimiento en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Beltrán (1990) citado por Cuenca (2011), en términos generales, la motivación puede definirse como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta” (p. 241). Aplicándolo al tema en cuestión, podría decirse que constituye un elemento central en el impulso a la participación de actividades educativas por parte de los sujetos, así como el sostenimiento e involucramiento en estos a lo largo del tiempo.

Sobre la base de los aportes de Alonso (1995) y Beltrán (1990), Cuenca (2011) afirma que, para el caso de las personas adultas mayores, la motivación en términos de aprendizaje es en buena medida intrínseca. Esta se vincula con la satisfacción propia que experimentan los sujetos, la cual se expresa básicamente en la voluntad de participación del proceso educativo. Al mismo tiempo, señala que si bien es propia, no deja de ser una construcción creada a partir de influencias relacionales del recorrido vital de los sujetos, enfatizándose en este punto la importancia del contexto.

Urbano y Yuni (2005) sostienen que las motivaciones de las personas adultas mayores se relacionan con sus propias metas, las cuales se entienden un aspecto fundamental para el bienestar

en esta etapa de la vida. Desde su perspectiva, proponerse metas lleva a las personas a actuar con el objetivo de reducir las distancias entre “donde están” y “donde quieren estar”. De este modo, se activa el esfuerzo, se incrementa la persistencia y se desarrollan nuevas estrategias.

A partir de los insumos obtenidos -principalmente de las entrevistas a los participantes- ha podido evidenciarse una variedad significativa de motivaciones, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. En articulación con algunas ideas de Urbano y Yuni (2005), entre las motivaciones referidas por los entrevistados se señalan cuestiones pragmáticas (“aprender para”); la necesidad de relacionarse con otras personas (la sociabilidad); los cambios en su vida por el cierre del ciclo laboral; mantenerse “activos” mentalmente; y/o a metas que no han podido alcanzar cuando eran más jóvenes por cuestiones personales o laborales (la renombrada “asignatura pendiente”).

No obstante, en los entrevistados para esta investigación resulta especialmente destacable aquella que Urbano y Yuni (2005) denominan “motivación de curiosidad ilusoria”. En estos casos, se subraya la necesidad de descubrimiento como uno de los elementos movilizadores. A diferencia de lo planteado anteriormente, no se trata tanto de “aprender para”, sino meramente de “aprender”, “enriquecerse” de cultura, visualizando en esta un valor en sí misma.

En la mayoría de los consultados para este trabajo se refleja este tipo de perfil motivacional, el cual se relaciona especialmente con el placer, disfrute y satisfacción personal. Esta motivación se manifiesta particularmente en la participación de actividades educativas como una manera de apropiación y usufructo de la cultura. Son elocuentes las palabras de los entrevistados en este punto:

[Se trata de] aprender por el placer de aprender, sin exigencias de exámenes, de parciales, de trabajo, de solamente por el placer de aprender. (Participante n.º 1)

Trabajaba muchísimo, muchas horas, y necesitaba tener otro tipo de actividades, que fueran para mí y que yo me sintiera, por supuesto, a gusto. (Participante n.º 2)

El solo hecho de que estés recibiendo algo que de repente no lo sabías, es un placer. [...] [A esta edad] tenés que hacer todo lo que te de placer, que te de gozo, que te de tranquilidad, que te haga sentir bien. (Participante n.º 3)

Las citas anteriormente expuestas refuerzan el planteo de Amaro et al., (2021), cuando plantean que en estos contextos las personas adultas mayores valoran el aprendizaje y, por lo tanto, los saberes. No obstante, esta valoración no está ligada al acceso a determinadas posiciones laborales o familiares, sino que suponen formas de vida elegidas por ellos mismos. De esta manera, se logra ratificar la idea popular del “viviendo y aprendiendo”: se aprende a vivir y se hace de la vida una “pista” de aprendizaje en la que pueden construir su “propia vida”.

Así pues, habiendo ahondado en aquello que “impulsa” a las personas a participar de UNI3, se profundiza a continuación en los contenidos abordados en las aulas talleres.

Los contenidos de las aulas talleres

En este apartado se profundiza en los contenidos temáticos que son abordados en las aulas talleres de UNI3 Montevideo. Partiendo de algunos «conceptos de base» de la Pedagogía social, se acuerda con Núñez (1999) en que los contenidos de la acción educativa constituyen el “qué” se pretende transmitir, lo cual es inseparable del “para qué” y el “cómo” de modo que, los objetivos y las metodologías se encuentran relacionados con los primeros mencionados. Ensamblándose con estas ideas, García Molina (2003) comenta que, sin la existencia de contenidos culturales

a transmitir, no habría posibilidad de relación educativa. Como señala Núñez: “[no es factible hablar de educación] sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se distribuya y afilie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación” (Núñez, 2003, párr. 61).

Así pues, en consonancia con García Molina (2003), se entiende que lo fundamental del trabajo educativo supone posibilitar el “acceso a” y la “apropiación de” los contenidos culturales de cada época y la sociedad en la que se vive.

Ejemplos concretos de contenidos de la cultura tenemos en el lenguaje hablado y escrito, la normas de urbanidad, la música, el teatro, la informática, la pintura, el deporte, el diseño de moda, el dominio en el funcionamiento de artefactos y aparatos cada día más complejos y sofisticados. (García Molina, 2003, p. 128)

Asimismo, el autor, tomando aportes de Luzuriaga (1960), afirma que los contenidos de la cultura han de objetivarse para ser configurados como contenidos de la educación. A su vez, señala que, a través de la enseñanza, lo “recibido” puede reproducirse, actualizarse, transformarse y apostar por nuevas construcciones. Además, subraya que el don de la educación no pasa por dar necesariamente un objeto, sino por dar la palabra, así como también, el tiempo para asumirla y transitar por la cultura y la sociedad. De esta manera, se produce lo que este autor denomina como “efecto de filiación”, una herencia que habilita la inscripción al universo cultural y social (García Molina, 2003).

[Dentro de los contenidos se incluye] al conjunto de narraciones, productos artísticos e invenciones científicas que otros idearon antes de nuestra llegada, a las pautas y formas de relación con los demás para poder seguir conviviendo, [...] a la imaginación para disfrutar de ello en nuestro tiempo libre, [entre otros tantos]. (García Molina, 2003, p. 128)

En relación a lo comentado, es menester relativizar el concepto “transmisión” cuando se trata de personas adultas, en comparación con lo que ocurre con niños y adolescentes. Esto cobra mayor relevancia al considerar que los planteos de los autores mencionados están principalmente enfocados en las primeras etapas de la vida. Si bien en el acto educativo siempre se pondrían en juego contenidos a transmitir, en el caso de las personas adultas, más aún las mayores, adquiere otra importancia el intercambio bidireccional. En este, las experiencias acumuladas se destacan especialmente, enraizándose con las reflexiones y aprendizajes compartidos con el grupo de pares.

En el caso de UNI3, los contenidos temáticos a trabajar en cada aula taller emergen de los acuerdos colectivos. Estos se basan en los intereses manifestados por los participantes, los cuales tienden a consensuarse al inicio del año y ajustarse a lo largo del proceso. El abordaje de dichos contenidos está en consonancia con el principal objetivo institucional: integrar constructivamente a las personas adultas mayores en la sociedad de la época (UNI3, s.f.). Esta idea permea con claridad en todas las aulas talleres, manifestándose también en las palabras de varios de los animadores consultados. En buena parte de los casos, al referirse a los objetivos de las aulas talleres, los animadores ponen de relevancia las posibilidades de intercambio en articulación con los contenidos de los diferentes campos del saber. Consideran que este vínculo puede aportar significativamente a las distintas dimensiones de la vida de los participantes. En correspondencia, Bayley (1994) afirma que en “UNI3 no hay “recetas” para una planificación centrada en el programa y sí hay evidencias de resultados de una educación centrada en la persona” (p. 77).

Bermejo (2004) por su parte, en línea con los planteos de García Molina (2003), sostiene que, en el caso de las personas adultas mayores, los contenidos deben ser valiosos y útiles para interpretar y participar de la realidad de la época. A su vez, deben considerar

su proyecto vital actual y futuro. En otra de sus publicaciones, la autora refiere al valor de las oportunidades educativas en esta etapa de la vida, volviendo a remarcar la importancia de los contenidos:

[Contar con oportunidades educativas] significa poder participar en procesos de interacción en los que intercambiar significados, conocimientos, estrategias o experiencia, sobre aquello que les interesa y gracias a lo cual pueden desarrollar sus habilidades y conocimiento. Aumentar el saber y las competencias implicadas en la vida cotidiana de las personas les permitirá, no solo el disfrute de aprender, sino optimizar sus capacidades para enfrentarse a la vida y para relacionarse con otros ciudadanos y entornos que, en demasiadas ocasiones, les limitan [...] significa saber validar las formas de acción y pensamiento de las personas, a la vez que les permite abrir su mirada y participar activamente de un entorno más plural y global. (Bermejo, 2012, p. 29)

Ante el fenómeno de la globalización y una sociedad en permanente cambio, la autora señala el riesgo de los “nuevos analfabetismos” (informáticos, tecnológicos, científicos, entre otros). Esta situación podría constituir un obstáculo y, por tanto, la exclusión de ciertos colectivos, entre los que se incluyen las personas adultas mayores. Ante este panorama comenta que, en el marco de una sociedad que fomenta un modelo de ciudadanía democrática y alienta a la participación de todos sus integrantes, las oportunidades educativas en esta etapa de la vida resultan fundamentales. Constituyen, en efecto, una herramienta clave desde una perspectiva de derechos. En relación a este asunto, reflexiona uno de los entrevistados:

Poco a poco vas quedando al margen del mundo actual, de la contemporaneidad, que te va dejando atrás y te vas convirtiendo en pieza de museo sin darte cuenta [...] El mundo avanza rápidamente y nosotros no llegamos a seguirle el paso y llega un momento en que te quedás como marciano viviendo en otro planeta [...] [Uno de los desafíos de UNI3 es] hacer comprensible

el mundo en el que vivimos, que se vuelve muy incomprensible a medida que avanza el tiempo. (Animador n.º 6)

A partir de lo expuesto en la cita anterior, puede decirse que los contenidos de las aulas talleres de UNI3, se orientan en buena medida a trazar vínculos con la vida cotidiana de los participantes. Esta orientación responde tanto a los intereses colectivos como a los objetivos institucionales en sintonía con la realidad social actual. Si bien se remarca que este no es un elemento tangible en todas las observaciones realizadas, en la mayoría puede verse reflejada dicha orientación, tanto en la impronta de los animadores como en las intervenciones de los propios participantes. Algunos entrevistados hacen referencia a este asunto puntual, planteando ejemplos bien ilustrativos:

Este año dimos Tomás Moro y Maquiavelo, pensadores del 1500, y era impresionante como el profesor [animador] lo traía [...] “Ven, esto se relaciona con lo que hizo Bolsonaro esta semana”, “se acuerdan lo que hizo Tabaré Vázquez aquella vez cuando pasó tal cosa, fíjense” y de repente nos lo trae a nuestro presente inmediato. (Participante n.º 7)

Creo que hay una vivez de saber cosas de la actualidad que no pasaron por nuestra formación, pero también por la comprensión de la sociedad en que estamos viviendo. Hoy por ejemplo trabajé, ayer presencial y hoy por Zoom, con Gran Hermano, porque me parece que hay una vivez de poder entender por dónde pasa la sociedad actual, qué nos quieren mostrar y cómo podemos nosotros seguir siendo un granito de arena en el desierto, sin decepcionarnos de que ya no vale la pena, ni idealizar que antes fue mejor. Pero si yo no tengo conocimientos de lo que pasa en la sociedad es difícil poder establecer vínculos intergeneracionales o establecer un entendimiento más crítico del por qué de los cambios que se dan en la sociedad actual, y eso es otro objetivo del taller. No solamente conocerse más a sí mismo, sino poder insertarse en la sociedad actual, a favor o en contra, pero sabiendo de qué se habla. (Animadora n.º 7)

En relación a este tema, resulta especialmente destacable que todos los participantes entrevistados manifiestan que los aprendizajes que logran a partir de los contenidos trabajados en UNI3 les son “útiles” o “aplicables” en su vida cotidiana. Y en buena medida, en varios casos, refuerzan la idea que esto les ha permitido mayor autonomía, mejora en los vínculos interpersonales, una comprensión más profunda de la realidad social actual y un incremento en la participación en diversos entornos sociales y culturales. Aunque no todos expresan esto dentro de sus principales motivaciones, lo afirman fehacientemente en relación a los efectos que tiene el hecho de formar parte de las aulas talleres de la institución, considerándose como un elemento de gran valor. A continuación, se resaltan algunas expresiones de los entrevistados que evidencian con claridad esta cuestión:

[Aprender] me enriquece, y además porque eso que aprendí me permite comentarlo con las otras personas con las cuales comparto, con las que soy amigo y entonces tenés eso, te permite compartir esos aprendizajes. (Participante n°. 6)

[Los aprendizajes] te sirven para comprender lo que estás viviendo hoy en día, te sirven para hacerle entender a otras personas por qué las cosas pasan así, te sirven para poner la cabeza en movimiento. (Participante n°. 9)

Todo es aplicable porque no es compartimentado [...] creo que en eso los talleres todos están aportando siempre para lo cotidiano. (Participante n°. 15)

De igual manera que los participantes, varios de los animadores ratifican las ideas planteadas con anterioridad. Entienden que vincular los contenidos temáticos con la vida cotidiana de las personas adultas mayores y con temas de la actualidad suponen la apertura a diferentes lecturas de la realidad social. Esto enriquece la visión de los participantes y le imprime un sello democrático a la actividad educativa. También favorece la posibilidad de manejarse con solvencia y fundamento en la construcción de opiniones y la toma decisiones, con criterios ajustados al contexto en el que

se encuentran inmersos, promoviendo así el fortalecimiento de un sujeto político. Con meridiana claridad expresan estas ideas algunos de los animadores:

Normalmente el adulto mayor a medida que avanza en edad se vuelve muy rígido en cuanto a sus conceptos, suelen encasillarse en sus creencias, en sus formas de ver la vida, en sus formas de pensar y de pensarse a sí mismos, y de pensar a los demás. Y eso a veces hace que él mismo se aisle porque es incapaz de admitir el ingreso de otras visiones y de otras cosas en ese campo que se va estrechando. Entonces el tema es poder demostrarle a la gente que no siempre tenemos el pensamiento correcto, que no siempre somos los que detentamos la verdad, que no siempre somos los que sabemos lo definitivo y correcto, que hay otras personas que tienen otras formas de vida, que tienen otra fe, que tienen otro pensamiento, que tienen otra concepción del poder, que tienen otra constelación de cosas, y que es tan ser humano digno de respeto y de atención que yo [...] La intención con esto es justamente romper esa propia cárcel que nos hacemos cada uno de nosotros. (Animador n.º 6)

Es ver qué temas están en el tapete social, de los medios de comunicación, qué pasa con los nuevos movimientos, qué tanto las personas están informadas de cómo está conformada hoy la sociedad, porque eso le va a permitir también establecer vínculos y entender algunas situaciones que pasan con otra generación, en los por qué, para acompañar, para sostener, para ayudar, o para simplemente decir “¿qué es esto que me están mostrando?” y no juzgar sin saber. (Animador n.º 7)

En la mayor parte de las aulas talleres se observa que los animadores se encuentran actualizados acerca de los temas que ocupan la agenda social y política, y procuran relacionarlos con los contenidos temáticos acordados. Asimismo, se los visualiza abiertos a la opción de nuevos rumbos ante emergentes que generan inquietud en los participantes. Tal como lo plantea Camors (2020), siempre es necesaria “una cuota importante para la naturalidad, autenticidad, [y] creatividad propias de las relaciones

humanas interpersonales, así como de las múltiples situaciones imprevistas que suceden en el trabajo educativo” (p. 75). En el mismo sentido, Urbano y Yuni (2005) afirman que, en el trabajo con esta población, los contenidos deben siempre plantearse de manera flexible, habilitando ajustes y reformulaciones de acuerdo a los requerimientos que vayan surgiendo en el propio devenir de la práctica.

En suma, los contenidos tratados en las aulas talleres, signados por los intereses colectivos, abogan en buena medida por una articulación con la vida cotidiana y la realidad social en la que se encuentran inmersos los participantes. De esta manera, se favorecerían aprendizajes “útiles” o “aplicables” que fomentarían en el sujeto —en sintonía con autores referentes de la Pedagogía Social— aspectos tales como la autonomía, la participación y la circulación social.

Conclusiones

A lo largo de este artículo se ha profundizado en las motivaciones y contenidos temáticos abordados en el contexto de UNI3 Montevideo, una propuesta educativa dirigida a personas adultas mayores.

En articulación con aportes teóricos previos, se reconocieron en los discursos de los participantes entrevistados una importante diversidad de motivaciones, destacándose especialmente aquella que moviliza desde el placer, el disfrute y la satisfacción personal por el hecho de participar de actividades educativas que los enriquecen de cultura.

En lo que respecta a los contenidos temáticos, ha podido visualizarse que en buena parte de las aulas talleres, estos son determinados con base en los intereses de los participantes y se abordan en articulación con la vida cotidiana y la realidad social de las personas adultas mayores. En este sentido, se remarcaron

aspectos de fundamental importancia en cuanto a los efectos del acto educativo, los cuales abren mayores posibilidades en materia de autonomía, relaciones interpersonales y circulación en distintos entornos sociales y culturales.

Lo anteriormente expuesto invita a algunas reflexiones sobre el valor de la educación en esta etapa de la vida. El hecho de que las personas adultas mayores se encuentren más cerca de la muerte (afirmación que podría incluso ser relativa y discutible), no quiere decir que su vida haya concluido. Muy por el contrario. Esta etapa puede constituir un momento de profunda reflexión y valoración de los momentos vividos, para seguir creciendo y enriqueciéndose. También, para continuar contribuyendo a la sociedad, alejándose de la perspectiva pasiva o inerte, aportando al acrecentamiento del legado humano. El transitar por las vejezes puede ser una invitación a continuar intercambiando experiencias y sabiduría acumulada y la actividad educativa es un entorno propicio para ello.

Articulando lo anteriormente comentado con ideas de Urbano y Yuni (2005), la educación debe constituir un espacio de enriquecimiento y exploración de nuevas alternativas, contribuyendo a la construcción social de una imagen renovada sobre esta población, que valore sus potencialidades, aportes y capacidades. En consonancia, Urbatiel (2010) tomando ideas de Núñez (1999), entiende que las prácticas educativas con estos sujetos, al igual que con la población joven, deben abogar por un “antidestino”, lejos de esquemas ya previstos o “profecías autocumplidas”, abriendo la posibilidad de acceso a nuevos lugares desde lo social y cultural.

Así pues, en un contexto global signado por el envejecimiento, resulta fundamental considerar la educación en un sentido amplio —como se propone desde la Pedagogía Social— dentro del diseño de políticas públicas dirigidas a esta población. En este marco, iniciativas como las de UN13 representan espacios abiertos

y participativos ejemplificantes, que permitirían a las personas adultas mayores continuar desarrollando su potencialidades “a lo largo y ancho” de toda su vida, orientándose hacia una sociedad más justa y democrática.

Referencias bibliográficas

- Amaro, J., Javier, N., y Quercini, D. (2021). *Educación y personas adultas mayores en el marco de la EPJA: análisis a partir de los relatos de participantes de UNI3 Montevideo*. Manuscrito inédito (supervisado por Prof. Camejo, M. por FHCE, Udelar). Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE)- Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), Montevideo.
- Bermejo, L. (2004). *Gerontología educativa. Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Panamericana.
- Bermejo, L. (2012). Envejecimiento activo, pedagogía gerontológica y buenas prácticas socioeducativas con personas adultas mayores. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 27-44.
- Bayley, A. (1994). *El derecho a ser. Utopía y educación: UNI3-Universidad Abierta*. Talleres Gráficos.
- Bayley, A. (2009). *Andragogía viva*. Orbe.
- Camors, J. (2020). Planificar, sí, pero ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? En J. Camors (Coord.), *Educación de personas jóvenes y adultas: un campo específico de debate* (pp. 67-79). Unidad de Comunicación y Ediciones (UCE), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Cuenca, M. (2011). Motivación hacia el aprendizaje en las personas mayores: más allá de los resultados y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 6, 239-254. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/69.pdf>

- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.
- Luzuriaga, L. (1951). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1954). *Pedagogía Social y Política*. Madrid: Clásicos CEPE.
- Martínez de Miguel, S. (2003). Propuestas educativas para personas mayores. En J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 101-120). Dykinson.
- Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34 (1), 56-74. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545090005.pdf>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs. asistir'. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, s.p. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a01.htm>
- Red de Universidades Abiertas (RUA) (2016). UNI3- Universidad Abierta No Formal Para Adultos Mayores (compilación del XIII Encuentro Latinoamericano de Universidades Abiertas). UNI3 Venezuela.
- Sáez Carreras, J. (2002). La educación de las personas mayores o el combate por restablecer el pacto intergeneracional. En V. Núñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social* (pp. 157-194). Gedisa.
- Serdio, C. (2015). Educación y envejecimiento: una relación dinámica y en constante transformación. *Educación XXI*, 18 (2), 237-255.

- UNI3 (s.f.). *Universidad abierta para la educación no formal de adultos* (sitio web oficial). Montevideo. Recuperado de <http://uni3.com.uy/web/index.php/sample-page/>
- Urbano, C., y Yuni, J. (2005). *Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervención*. Brujas.
- Urbatiel, P. (2010). Educación y adultos mayores: entre potencialidades y obstáculos. *Revista Cátedra Paralela*, 7, 82-100. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5160/Urbaitel.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Yuni, J. (2003). Educación de adultos mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontológico. En J. Sáez Carreras (Coord.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 121-134). Dykinson.

Las implicancias de la educación social en la educación sexual integral

Laura Carina Montivero¹

Resumen

La experiencia que se analizará a continuación se enmarca en la asignatura Praxis Trayecto V, del 3° año de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social, la cual se dicta en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina. El objeto que tomamos para reflexionar y analizar es la *praxis* realizada en la Asociación Civil Casa Hermana entre abril y junio de 2023. Dicha asociación se encuentra destinada a mujeres en situación de violencia de género y personas LGBTIQ+.

Partimos de la hipótesis de que la educación social (ES) y la Educación Sexual Integral (ESI) se encuentran intrínsecamente relacionadas. Para argumentar ello, realizamos un análisis teórico cualitativo, utilizando además nuestras experiencias personales en la ESI y la ES. En este recorrido encontramos similitudes en cuanto a sus objetivos, el enfoque de sus prácticas y los motivos de su surgimiento.

Entonces, comenzaremos con la recuperación de una experiencia llevada a cabo junto a una compañera y, posteriormente, realizaremos un análisis sobre la misma reflexionando en relación con algunas referencias teóricas. Concluimos con la invitación a

¹ Laura Carina Montivero. Técnica Universitaria en Educación Social, Facultad de Educación, UNCuyo. Estudiante de la Licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Becaria de Investigación en el año 2024. Adscrita a la cátedra de Construcción de la Subjetividad. Ha cursado y aprobado diversas formaciones en Educación Sexual Integral. Participante en distintos proyectos de extensión de la UNCuyo. Contacto: montivero.lc@gmail.com

seguir pensando en estas vinculaciones y a reconocer el carácter político de la educación en sí.

Palabras clave: educación social, educación sexual integral, igualdad de género, transexualidad y travestismo

Introducción

Yo necesito que ese tipo entienda que mi vida vale. Que si yo te golpeo la puerta, Fede, no importa si vos no entendés, no hablás con la 'e', no entendés si trans o travesti, que vos me abras la puerta porque mi vida vale.

Eso es lo que se rompió, y eso es lo que disfruta esta derecha, finalmente. ¿No? Que eso esté roto, y me parece que el desafío transfeminista, travafeminista, finalmente es volver a tejer esas redes y esa sensibilidad de que me importe la otra persona. (Shock, 2024)

Este trabajo se fundamenta en la necesidad de plantearnos, en la práctica de la educación social, nuestras identidades, posicionamientos, lo que nos pasa por el cuerpo, para posteriormente darle un sentido a nuestras prácticas educativo sociales. Desde esa reflexión, podemos otorgar sentido a las mismas. Pensarnos primero de manera personal, así como nuestra intencionalidad política respecto de las, les, los sujetos, el contexto que les rodea y el marco institucional en el que nos encontramos.

Nos proponemos revisar, poner en movimiento, en disputa, teorías que han fundamentado nuestras praxis socioeducativas, es desde allí que aproximamos algunas conclusiones. La experiencia que utilizaremos se dio a partir de la *praxis* educativo social en la Asociación Civil Casa Hermana, una institución pensada para mujeres en situación de violencia de género y disidencias sexuales. En este sentido, intentaremos argumentar la implicancia de la Educación Social en la Educación Sexual Integral y viceversa

y contribuir al debate del posicionamiento de la educación social en cuestiones de identidad de género.

A lo largo de este artículo se hará un uso no binario-no sexista del lenguaje, a modo de posicionamiento político, reconociendo la violencia e invisibilización ejercida históricamente hacia mujeres y disidencias. También se aclara que la selección de autoras y autores se llevó a cabo con el criterio de dar la palabra a aquellas personas que deberían ser las protagonistas y escritoras del texto.

Partimos desde la hipótesis de que la educación social y la Educación Sexual Integral se amalgaman en cuestión de promoción de derechos. Para pensar en esto realizamos una indagación bibliográfica y entrelazamos nuestra formación en ESI y ES, además de nuestras vivencias, encontrando esas intersecciones teóricas y prácticas para compartirlas a lo largo de estas páginas. En esta labor cobran importancia las reflexiones realizadas con Analía González, quien realizó aportes significativos a modo de co-visión para revisar algunas consideraciones al respecto, desde su lugar de educadora social y sexual.

Podemos decir, a su vez, que este escrito es una continuación de lo investigado y planteado en la Sistematización de Experiencia: *“EN BUSCA DE LA TRANS-FORMACIÓN: Pensar-nos en espacios destinados a personas trans a partir de perspectivas no infantilizantes”* (Montivero, 2023), desarrollada por la autora.

Experiencia en la Asociación Civil Casa Hermana

Antes de iniciar con la narración de esta experiencia, consideramos necesario una breve presentación de la autora, para comprender desde qué lugar escribe y vive la educación social: Laura Carina Montivero (ella): Persona cis, queer². Técnica Universitaria en

² El término queer hace referencia a todas aquellas personas que sienten, viven y se identifican no por su género o su orientación sexual. Como movimiento, promueve vernos y relacionarnos como personas y no solo bajo las categorías de varón, mujer,

Educación Social por la UNCuyo. Transita diversas instancias de formación en Educación Sexual Integral desde 2021, dentro y fuera de la Universidad. La ESI la llevó a replantearse muchas cosas en su vida, a desarmar para volver a armar las estructuras con las que se identificaba en su momento.

Tomamos esta experiencia debido a que implicó un trabajo significativo de revisión propia e identitaria a lo largo de todo el proceso. Dentro de ello se incluyen la formación sobre Educación Sexual Integral y Heterocisnormatividad dictada en la Facultad de Educación de la UNCuyo y el comienzo de una formación en Educación Sexual Integral (ESI) avalado por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza. Además de contar anteriormente con otras formaciones realizadas sobre género y ESI.

Lejos de buscar una mera ostentación, la decisión de enumerar estos recorridos laborales y formativos se realiza para dar cuenta de elementos constitutivos que configuran el lugar de enunciación del texto, influyendo en las posteriores reflexiones que se desarrollarán a continuación.

La Asociación Civil está destinada a promover derechos de mujeres y disidencias en la provincia de Mendoza. Cuenta con distintas actividades, dentro de las cuales, junto a una compañera de estudio, decidimos abocarnos al Aula Satélite³ del Centro Educativo de Nivel Secundario para personas adultas (CENS)

heterosexual, homosexual, transgénero y bisexual, entre otras, que de alguna manera limitan la expresión de la diversidad sexual. En este sentido, lo queer plantea el derecho de todas las personas a la autodeterminación de sus propias vidas y a ser felices. Fuente: Ministerio de Justicia, Subsecretaría de Derechos Humanos.

³ Las aulas satélites son dispositivos flexibles que tiene el sistema educativo argentino para abordar poblaciones específicas, que por algún motivo no asisten a los núcleos educativos (espacio convencional de edificio escolar). Fuente: Prensa Gobierno de Mendoza.

3-415 “Jorge Paschcuan” por intereses personales y disponibilidad horaria.

Lo particular de esta *praxis*⁴ (con tres meses de duración) fue que recién al final pudimos tener contacto con la población destinataria originalmente. Esto puede haberse debido a que las sujetas forman parte del colectivo travesti-trans. Esta pertenencia dificulta el acceso a un empleo formal para las disidencias sexuales en Argentina, teniendo que acudir, en muchas ocasiones, al trabajo sexual como medio de subsistencia.

Esta situación suele provocar que se encuentren expuestas a extensas jornadas laborales nocturnas, consumo de sustancias, entre otras. Lo que suele hacer que deban dejar de lado sus estudios para priorizar su sustento mínimo y el descanso. He aquí el motivo por el que el Aula Satélite de Casa Hermana tenía solo una estudiante (de identidad cis) que asistía regularmente, lo que preocupaba tanto a los docentes como a la estudiante y a los miembros de la institución en general.

Finalmente, junto a docentes y directora, elaboramos una jornada en formato de taller con el objetivo de indagar sobre las razones de su ausencia en el aula. Consideramos la posibilidad de que no fuera su deseo asistir o que existieran factores que obstaculizaban su llegada y, tal vez, la institución pudiera atenuarlos.

La información recabada a partir de esta actividad reveló que su ausencia se debía a sus horarios laborales. Debido a estas condiciones, el equipo del Aula Satélite propuso realizar en adelante una actividad similar de manera mensual, para poder dar ese espacio de escucha a les estudiantes. De este modo, la práctica llegó a su fin por motivos institucionales.

En todo el desarrollo de la *praxis* investigamos acerca del tema de la mano de autoras y autores trans, para interpelar nuestra

⁴ Praxis es el nombre del espacio curricular de la práctica profesionalizante de la carrera.

propia práctica y privilegios y reflexionar en torno a lo qué tienen para decirnos las personas trans-travestis a las personas cis. Este proceso pretendió asegurarse que lo que pensamos y proponemos no fuera solo desde nuestra vivencia, sino teniendo en cuenta la perspectiva del mismo colectivo.

Algunas consideraciones teóricas

Tal vez no creas que tu compromiso con el desmantelamiento del cissexismo requiera usar la palabra cis para nombrarte -y, por supuesto, estás en todo tu derecho de no usarla-. A muchos hombres comprometidos también les cuesta usar la palabra “hombre” para nombrarse porque los horroriza el rol de los hombres en la reproducción del sexismo. Otros, en cambio, prefieren identificarse como hombres porque eso les permite, precisamente, contribuir a desarmar la asociación entre la masculinidad y el sexismo. Unos y otros saben, sin embargo, que existen privilegios inherentes a ser identificados social y legalmente como hombres de los que no pueden deshacerse, simplemente, sacándose el nombre del cuerpo. El sexismo es así -y el cissexismo también-. (Cabral, 2014, 4 párr.).

¿Qué es ser trans y qué es ser cis? ¿Qué tiene que ver la ES en esto?

La reflexión sobre la educación debe necesariamente incorporar como uno de sus elementos centrales la referencia a la sociedad en la que la acción educativa es producida. Más concretamente, debe tomar como uno de sus elementos de análisis las condicionantes sociales que inciden sobre las prácticas y los sujetos educativos. (Martinis, 2016, p. 43).

A menudo escuchamos nombrar la palabra ‘trans’ cuando hablamos de identidad de género, como si fuera lo único que engloba esta temática. Pero, ¿sabemos qué significa ser cis? “El neologismo y tecnicismo ‘cisgénero’ fue introducido en el año 1991 por el psiquiatra y sexólogo alemán Volkmar Sigusch”

(Alegre, 2018, 1 párr.). Asimismo, esta autora expresa que “ya que existían las identidades `trans´, también debía existir un modo para nombrar a las personas que se identifican con la asignación sexo-genérica al momento de nacer. El prefijo `cis´ (que proviene del latín) significa `del lado de acá´ o `de este lado´.” (2018, 1 párr.).

En otras palabras, se denomina ‘trans’ a las personas cuya identidad de género no coincide con el género que se les asignó al nacer, mientras que se utiliza ‘cis’ para referirse a aquellas cuya identidad de género sí coincide con el género asignado al momento del nacimiento.

Si tenemos en cuenta que vivimos en un mundo que se organiza a través de diversos sistemas, desde el familiar hasta el capitalista que engloba todos los demás, podríamos hacer un análisis que reconozca y visibilice algunos de los sistemas de opresión que atraviesan a cada uno de ellos.

Cuando nos referimos a sistemas de opresión, reconocemos que hay grupos de personas (ya sea por su identidad de género, su orientación sexual, etnia, clase social, etc.) a los que el sistema excluye y violenta. A veces, de formas más explícitas y, en ocasiones, de maneras implícitas. Esto quiere decir que hay personas que son “deseables” para los intereses de los sectores más poderosos y otras que son concebidas como un “estorbo” por no resultar productivas al mercado (o generar “gasto” para el Estado), entre otras razones.

Esto que venimos desarrollando viene de la mano con lo que dice Galli: “Esta racionalidad neoliberal que se cuele por todos los espacios de la vida cotidiana, busca construir subjetividades que responden a esa forma de ser y estar” (2020, p. 9). Los sistemas de opresión existen a nivel mundial, aunque su impacto e intensidad varían según el país y la región. En un mundo dirigido a través de presidencias y gobiernos, es importante reconocer que la ideología política del gobierno de turno ejercerá una gran influencia en la situación y calidad de vida de los grupos oprimidos.

En este sentido, consideramos necesario contextualizar lo que escribimos desde Argentina, que ha sido un país de vanguardia en cuanto a legislaciones de Derechos Humanos (DDHH). Sin embargo, todo lo que se ha construido a lo largo de los años es amenazado y destruido por el gobierno de derecha que ejerce actualmente. Es en este punto que nos detenemos a pensar en la educación social y su vinculación con estas problemáticas.

También es necesario reflexionar sobre nuestro contexto global, donde se percibe una tendencia hacia gobiernos de derecha que atentan contra los DDHH. Incluso pueden observarse genocidios, frente a los cuales los organismos de derechos humanos no intervienen. Aunque esto puede resultar desesperanzador, es oportuno recuperar lo que dice Butler al respecto:

Quienes celebran su desafío y su sadismo están tan tomados por su lógica como quienes se paralizan de indignación. Quizá haya llegado el momento de apartarse de estas pasiones para ver cómo funcionan, pero también de encontrar pasiones propias: el deseo de una libertad igualmente compartida; de una igualdad que haga realidad las promesas democráticas; de reparar y regenerar los procesos vivos de la Tierra; de aceptar y afirmar la complejidad de nuestras vidas corporeizadas; de imaginar un mundo en el que el gobierno apoye la salud y la educación para todxs, en el que vivamos sin miedo, sabiendo que nuestras vidas son interdependientes e igualmente valiosas. (2025, 12 párr.)

Encontramos en ello un sueño o deseo al que apostar desde la educación social: el de un gobierno que garantice los derechos de sus ciudadanos. Una ES que tenga en cuenta el cruce entre educación-procesos de exclusión social que nos invita a pensar Martinis (2016, p. 44). Entonces, al considerar los procesos de exclusión social y la importancia de atenuarlos para garantizar la igualdad y la equidad, sostenemos que la educación social debe posicionarse contra los sistemas de opresión, incluyendo el cissexismo. Aún más en el contexto de derecha que atravesamos actualmente a nivel mundial.

De esta manera, retornamos a los indicios de la Educación Social en Latinoamérica, la cual según Díaz Puppato (2019, p. 135) surge como respuesta a las crisis económico-sociales provocadas por el auge de las políticas capitalistas. Así, el desafío de la ES en este contexto de capitalismo tardío consiste en paliar las violencias y desigualdades producidas por el mismo, reclamando el rol del Estado como garante de los derechos de la sociedad en su conjunto.

Dado que el acceso de las personas travestis-trans a estudios universitarios sigue siendo poco frecuente, las identidades cis tenemos la responsabilidad de buscar formas de contribuir. Es fundamental hacerlo sin apropiarnos de discursos que no nos corresponden y reconociendo los privilegios que nos atraviesan. Por esto mismo, nos resulta conflictivo escribir abordando esta temática, ya que más allá de los propios cuestionamientos identitarios, quien escribe no es una persona trans, ni social, ni legalmente.

El feminismo del siglo pasado nos enseñó a escandalizarnos cuando un varón (cis) aparece como único referente en problemáticas más específicas de las mujeres (por ejemplo, femicidio). Y sin embargo, al día de hoy suele pasar desapercibido o incluso ser explícitamente avalado que, por ejemplo, un varón cis comparezca en representación de mujeres trans, travestis, lesbianas, varones trans, y personas de género queer. En muchos casos, dicho aval se debe a que ese hipotético varón sea homosexual, lo cual parecería ser suficiente para que pueda hablar en representación de un colectivo marginado. (Radi y Pérez, 2014, p.555).

En consecuencia, nos proponemos abordar el tema tomando las voces de personas trans en la bibliografía que utilizamos para pensar. Reconocemos que, probablemente, la mayoría de las cuestiones planteadas se encontrarán atravesadas por nuestra identidad cis, abierta a la crítica de quienes deberían tener este lugar.

¿Qué es la Educación Sexual Integral y por qué se entrecruzan con la ES?

Evidenciar como parte de nuestra práctica educativa profesional, que el género (sic) es una construcción y que también lo es la correspondencia de identidades con cuerpos y géneros, no es para nada menor. Por el contrario, es la base desde la que debemos partir para que el rol se configure desde la perspectiva de género. (Schipani, 2017, p. 102).

En Argentina, la Ley 26.150, conocida Ley de Educación Sexual Integral, define obligaciones para el sistema educativo formal y delimita algunas características que pueden considerarse como principios para toda la ciudadanía. Establece en su artículo primero:

todos los alumnos y alumnas tienen el derecho a recibir educación sexual integral, considerándola desde sus aspectos: biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; tanto en los establecimientos educativos públicos como privados de todo el país, desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior de Formación Docente y Educación Técnica no Universitaria.

Algunos de los propósitos formativos de los lineamientos curriculares que se establecen en la Resolución 045 de 2008 de la mencionada ley son:

Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas.

Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.

Aunque la ley se dirige prioritariamente al sistema educativo formal, sienta las bases para pensar la educación sexual de toda la ciudadanía. Es en este sentido que consideramos que los principios de la ESI y las características que reconocemos para la ES se nutren la una de la otra, llegando en algún punto a cohesionarse si eso quisiéramos. Ambas surgen por una necesidad de la población y entienden al individuo como una totalidad, teniendo en cuenta sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

A su vez, ambas se encuentran en la búsqueda de ofertar conocimientos que amplíen el horizonte cultural del sujeto, con el objetivo de promover su autonomía. Trabajan desde un enfoque que posibilite al sujeto reconocer los derechos y responsabilidades de sí mismo, así como los de las demás personas.

Tomando como referencia lo planteado anteriormente por los autores Radi y Pérez (2014), quienes problematizan la validación de que las personas cis pertenecientes a otras disidencias sexuales tomen la palabra en representación de la población travesti-trans, surge un interrogante fundamental desde ambas disciplinas: ¿cómo aprovecharemos el espacio educativo en el que nos desempeñamos para ocuparnos activamente de la redistribución de los privilegios?

Este escrito surge de la necesidad de visibilizar y cuestionar las problemáticas, a través de la voz bibliográfica del colectivo travesti-trans. Aunque no representen la totalidad del mismo, buscamos aprovechar nuestro lugar de privilegio para ocuparnos de la distribución de estos.

Schipani nos señala que los ejercicios de objetivar y desnaturalizar se vinculan con cuestiones esenciales en el análisis. Toma a Morgade para reforzar lo anterior, en el sentido de que “toda educación es sexual, ya que en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y los roles de género” (Morgade en Schipani, 2017, p. 102).

En la ESI se suelen considerar tres puertas de entrada, siendo la primera “pasar la ESI por el propio cuerpo”. Esto quiere decir que no podemos transmitir algo que no hemos interiorizado o que no nos hemos cuestionado. Por lo que consideramos necesario pensar nuestras propias identidades, lo que nos “hace ruido”, lo que no nos gusta, lo que nos “choca”. Se requiere hacer ese proceso de manera individual para posteriormente poder reflexionar desde otro lugar más consciente nuestra práctica.

Como señala Luciano Fabbri (2009) no podemos imaginar una pedagogía transformadora de la masculinidad que no sea incómoda. A partir de esto podemos decir que no podemos pensar en una pedagogía transformadora que no nos provoque incomodidad. Habitar esta posición será necesario para salirnos de la norma, evitar obrar desde el sentido común y no volvernos un aparato de control social (como diría Violeta Núñez, 2021). Se trata, en cambio, de intentar responder a los intereses de los sujetos, sabiendo escucharles en ese proceso.

Del mismo modo en que Fabbri (2009) plantea una pedagogía transformadora para las masculinidades, es posible buscar una pedagogía transformadora para una sociedad heterocisnormativa, que tienda a redistribuir los privilegios y velar por los intereses de las disidencias.

La autonomía, es entendida como la capacidad, individual y colectiva, de tomar las decisiones en nuestras propias manos, de autogobernarnos. La valorización de los saberes populares, la importancia dada a la palabra de cada participante en el proceso educativo, son claves para el fortalecimiento de la estima individual y colectiva, para la autovaloración y el autoconvencimiento, para la recuperación de la confianza en sí mismos por parte los sectores subalternizados. (Fabbri, 2009, p.7).

Esta es la perspectiva desde la que pensamos, partiendo de la educación social y la educación sexual integral. Dejamos atrás

la idea de “salvador blanco” (y, en este caso, salvador cis) que pretende paternar a “los más necesitados”.

Hay cinco ejes mediante los cuales se planifica una práctica de ESI:

- reconocer la perspectiva de género;
- valorar la diversidad;
- valorar la afectividad;
- ejercicio de derechos;
- cuidado del cuerpo y la salud.

La educación social no es ajena a ninguno de estos puntos y por ello proponemos que, tanto la ESI como la ES, aborden sus prácticas transversalizando estos cinco ejes.

Algunas consideraciones metodológicas

El presente trabajo se basó en un análisis cualitativo realizado a partir de la reflexión sistemática de notas de campo elaboradas durante experiencia en la Asociación Civil Casa Hermana. Dicha experiencia fue desarrollada, en el marco de la praxis (espacio curricular de práctica pre profesionalizante) realizada entre abril y junio de 2023 en esa institución.

En forma simultánea y en un proceso de construcción espiralado, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre las distintas temáticas: educación social, Educación Sexual Integral, transexualidad, con el objetivo de aportar sentidos e interpretaciones a la información registrada. Se priorizó la selección de textos cuyas autoras y autores fueran de identidad trans, sin embargo, debido a la escasez de estas producciones, se incluyeron autores cis en las referencias.

Como se ha señalado, el trabajo realizado no solo reviste el carácter de intelectual, sino que compromete integralmente a

quienes lo desarrollamos. Estas reflexiones involucran procesos identitarios y corporales, entre otros.

Un largo trecho entre el diseño y la realidad: las tensiones entre la planificación y el hacer

Deseamos recuperar algunas de las propuestas que se imaginaron y por diversos motivos fueron descartadas. El proceso de reflexionar y planificar la acción, generalmente se encontró acompañado de indagaciones teóricas y observaciones en la práctica, que nos llevaban a desestimar y reformular aquellas ideas iniciales.

En algún punto llegamos a pensar en la posibilidad de que nuestro aporte tratara de incluir autoras/es trans en la bibliografía de cada plan de estudio del Aula Satélite. Sin embargo, los docentes nos expresaron que las mismas estudiantes manifestaban encontrarse cansadas de leer sobre ellas mismas.

Ante nuestra preocupación por la ausencia de las estudiantes en la continuidad de estudios secundarios, comenzamos a considerar que nuestra insistencia en su finalización podría estar influida por nuestras propias expectativas. Es posible que las sujetas no percibieran el mismo interés, significado o preocupación que nosotras respecto a la finalización de sus estudios. Sin embargo, en Argentina, el título secundario es un requisito para acceder al cupo laboral travesti trans⁵, por lo que consideramos necesario poner el foco en esta cuestión.

En esta línea, contemplamos la creación de espacios de revinculación, ya que, generalmente, las personas travestis-trans han transitado las instituciones educativas siendo objeto

⁵ La Ley N° 27.636 de Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgéneros “Diana Sacayán-Lohana Berkins” establece un cupo mínimo del 1% de los cargos y puestos del Estado Nacional para esta población. Su objetivo es que travestis y trans puedan acceder a un trabajo formal en condiciones de igualdad. Fuente: Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/02/cupolaboraltransdiptico_alta.pdf

de múltiples formas de violencia, tal como señala Berkins(2007). Por esto tuvimos en cuenta la posibilidad de que la situación del espacio educativo en sí removiera heridas de su pasado.

Aquí cobra sentido la necesidad de trabajar desde la ESI, promoviendo la búsqueda, validación y valorización de las emociones en los espacios educativos. Tal como señala Lacan, citado por Núñez (2007), la posibilidad misma de educar se encuentra altamente influenciada por las afectaciones que giran en torno a ella, por la relación que se posea respecto de cada uno de los elementos que constituyen el acto educativo en sí.

Un mapeo de posibles interpretaciones:

A lo largo de este escrito, hemos recorrido un camino de reflexión, la cual ha sido realizada a partir de nuestros propios cuestionamientos identitarios y de privilegios, apoyada de rastreos bibliográficos. Si bien esto provocó incomodidad, también abrió la posibilidad de pensar si aquello que consideramos originalmente se encontraba armado en pos de las necesidades del colectivo al que queríamos llegar o si era formulado a partir de nuestro sesgo de privilegios.

Asimismo, destacamos la importancia de desarmar todas las expectativas que habíamos formulado desde antes de iniciar con la práctica y que no se desarrollaron de la manera deseada. Frente a lo que en Ciencias Sociales se reconoce como “extrañamiento”.

Siguiendo con esta línea, nos interpela lo que plantean Radi y Pérez (2014), en relación con utilizar a los colectivos vulnerados como objeto de estudio para beneficio propio. Si bien entendemos que nosotras también formamos parte de sectores vulnerabilizados, tenemos en cuenta que el entramado de interseccionalidad nos coloca en un lugar privilegiado respecto de les travesti-trans.

En este sentido, fue necesario pasar por el ejercicio de reconocer los sistemas de opresión que nos afectan y nuestro lugar en el

entramado de la interseccionalidad para visualizar nuestros privilegios. A partir de ello, reflexionamos sobre cómo utilizar la práctica para redistribuir dichos privilegios, tomando como eje de análisis los condicionantes sociales que inciden en las prácticas y sujetos educativos, partiendo desde la ESI. Asimismo propusimos construir una práctica pedagógica transformadora que promueva la autonomía, pero que a su vez abogue por un proyecto de gobierno y una educación social que busquen atenuar las desigualdades y garantizar los derechos de toda la ciudadanía.

Nos conflictuó el hecho de prever una *praxis* para personas con las que no habíamos tenido contacto, ya que en la educación social resulta primordial, en primer lugar, conocer y tener vínculo con el sujeto con el que trabajamos o pensamos en trabajar. En este sentido, el sujeto cambió. Debemos reconocer que nuestro sujeto educativo en la experiencia fue el equipo docente, ya que el intercambio de experiencias y conocimientos se dio entre ellos y nosotras, movidos desde ambas partes con el objetivo de recuperar el vínculo con las estudiantes.

Seguramente hay mucho por seguir deconstruyendo en esto que se ha desarrollado. Esta instancia ha sido un intento de compartir estos procesos personales que consideramos valiosos para pensar nuestras prácticas, ya sea que en eso se incluyan personas travestis trans, o no. Probablemente, en la gran mayoría de las experiencias de nuestro quehacer educativo social, nos encontraremos en un lugar de privilegios en relación con quienes vamos a trabajar. O tal vez será al revés, pero será interesante de igual manera trabajar a partir de esto.

Es aquí donde vemos reflejada la importancia de reconocer primero nuestras identidades, incomodidades y posicionamientos, como plantean las llamadas “puertas de la ESI”. Para posteriormente poder trabajar a partir de esto con los sujetos/as/es, y luego pensar y planificar englobando más colectividades. Algunos de los puntos de encuentro entre ESI y ES que podemos mencionar

son que ambas surgen por una necesidad de la población, además de presentar un enfoque y promoción de derechos desde una práctica que busca ser emancipatoria, velando por la igualdad y la equidad de los ciudadanos.

Por esto mismo es factible afirmar que ambas perspectivas de la educación son intrínsecamente políticas. Tal como señala Morales (2016), depositar nuestras expectativas en una práctica educativa capaz de transformar una realidad que nos resulta injusta implica un posicionamiento político. Asimismo, consideramos que toda educación es sexual, en tanto educamos desde y con nuestros cuerpos y la sexualidad es puesta en práctica en cada interacción con un otro. Tanto los educadores como los sujetos de la educación ponemos en juego nuestra sexualidad en el acto educativo social.

Perspectivas y reflexiones finales

Al inicio de este escrito nos propusimos revisar las teorías que fundamentan nuestra praxis educativo social, partiendo del ejercicio de cuestionar nuestros propios posicionamientos. Nuestra intención fue argumentar las incumbencias recíprocas entre ES y ESI que visualizamos.

Si bien creemos que es necesaria una mayor profundización sobre los temas desarrollados, esperamos haber podido argumentar la implicancia de la educación social en la Educación Sexual Integral y abrir el debate sobre el posicionamiento de la educación social en cuestiones de identidad de género.

En este sentido, resulta necesario aclarar que este ha sido solo un punto de partida, por lo que invitamos a seguir pensando y proponiendo una educación social que tenga la perspectiva de la Educación Sexual Integral y viceversa.

Abogamos por una ES y una ESI que se posicionen frente a los conflictos vinculados con los derechos humanos. Una ESI y una ES que no teman reconocerse como prácticas políticas, porque

nuestros cuerpos son terreno político, porque lo personal también es político, y porque como educadoras debemos ocupar nuestros lugares para contribuir a la redistribución de privilegios.

Referencias bibliográficas

- Alegre, V. (28 de agosto de 2018). De qué hablamos cuando hablamos de «cis». *Presentes*. <https://agenciapresentes.org/2018/08/28/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-cis>
- Berkins, L. (2007). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. A.L.I.T.T.-Asociación de lucha por la identidad Travesti- Transexual.
- Butler, J. (10 de febrero de 2025). Trump y el sadismo. *Lobo suelto*. <https://lobosuelto.com/trump-y-el-sadismo-judith-butler/>
- Cabral, M. (7 de marzo de 2014). Cuestión de Privilegio. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-8688-2014-03-07.html>
- Díaz Puppato, D. (2019). Las prácticas de la enseñanza en la Educación Social: encuentros y tensiones desde una perspectiva didáctica. *Convergencias. Revista De educación*, 2(4), 129–151. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2208>
- Fabbri, L. (29 y 30 de octubre de 2009) ¿Y el primer sexo que?: Des-haciéndonos Hombres. La educación popular como camino a la autodesignación [en línea]. *I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género*. La Plata, Argentina. Memoria Académica.http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3927/ev.3927.pdf
- Galli, G. (2020). *Subjetividades neoliberales y la escuela como espacio cultural*. Clase 3. Diplomatura Pensar en la escuela de hoy desde las pedagogías críticas. UNISAL

- Ley 26.150. (2006). Programa nacional de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Consejo Federal de Educación (2008). *Resolución 45*. Buenos Aires, Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13329.pdf>
- Martinis, P. (2016) Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En V. Müller (Comp.), *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 39-52). Abrapalabra.
- Ministerio de Justicia, Subsecretaría de Derechos Humanos (2017). <https://www.argentina.gob.ar/noticias/queer-rompiendo-las-categorias>
- Ministerio de Mujeres, Géneros y Diversidad, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/02/cupolaboraltransdptico_alta.pdf
- Montivero, L. (2023). *En busca de la trans-formación: pensar-nos en espacios destinados a personas trans a partir de perspectivas no infantilizantes* (Proyecto final de pregrado). Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/19645>.
- Morales, M. (2016). El Educador Social: entre la profesión y la contingencia. En J. Camors, L. Folgar, P. Martinis, M. Morales, P. Ramos, D. Rodríguez & C. Souza, *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil y Uruguay* (pp. 55-69). Universidad de la República.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social. de los destinos* [Conferencia]. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

- Núñez, V. (2021). *Cátedra abierta virtual- La Pedagogía y la Educación Social hoy... Conversando con Violeta Núñez.* [video] <https://www.youtube.com/watch?v=yFoJXVJn28U>
- Prensa Gobierno de Mendoza (2014). <https://www.mendoza.gov.ar/prensa/abrio-un-nuevo-espacio-educativo-para-jovenes-y-adultos-en-situacion-de-calle/>
- Radi, B.; Pérez, M. (2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo ausencias, presencias y alternativas [ponencia]. *Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía Actas de las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Buenos Aires, Argentina.*
- Schipani, F. (2017). Las nenas con las nenas. Los nenes con los nenes. El rol de los/as educadores sociales en centros de privación de libertad para adolescentes desde la perspectiva de género. En *Educación social: encuentros y análisis desde la experiencia* (pp. 93-104). ADESU/AEES.

Declaración del V Encuentro de Investigadorxs en Educación Social y Pedagogía Social, realizado los días 29 y 30 de noviembre de 2023 en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Las investigadoras y los investigadores pertenecientes al colectivo que se reúne en los encuentros sobre Pedagogía Social y Educación Social de Argentina, Brasil, y Uruguay, declaramos que:

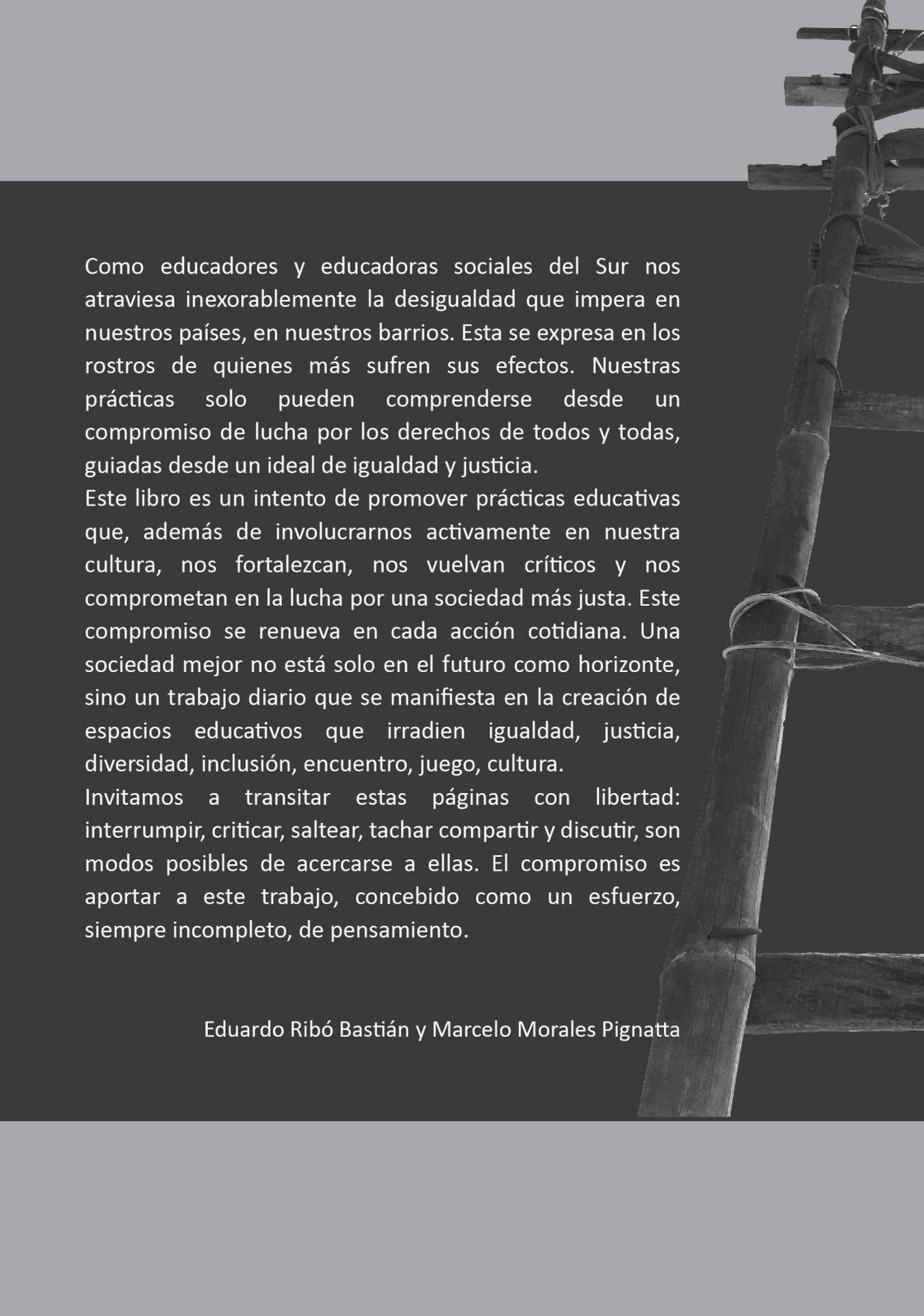
Ratificamos nuestra convicción en la potencialidad de la educación para el desarrollo de procesos de humanización plena y de transformación social hacia la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Asumimos el compromiso en generar espacios de investigación y formación en Latinoamérica desde una perspectiva crítica.

Expresamos nuestra solidaridad con las y los colegas, así como con el pueblo argentino en estos momentos de cuestionamiento a los principios fundamentales que sostienen la existencia de universidades públicas gratuitas, laicas, inclusivas y de calidad académica. Estas instituciones, comprometidas con el proceso de Memoria, Verdad y Justicia, han sido pilares en los últimos 40 años de la democracia del país.

Manifestamos nuestro apoyo a los educadores, educadoras y estudiantes de Latinoamérica que resisten comprometidamente a los procesos de deshumanización que acompañan a muchos gobiernos de corte neoliberal en nuestro continente.

Mendoza, Argentina, 1 de diciembre de 2023.



Como educadores y educadoras sociales del Sur nos atraviesa inexorablemente la desigualdad que impera en nuestros países, en nuestros barrios. Esta se expresa en los rostros de quienes más sufren sus efectos. Nuestras prácticas solo pueden comprenderse desde un compromiso de lucha por los derechos de todos y todas, guiadas desde un ideal de igualdad y justicia.

Este libro es un intento de promover prácticas educativas que, además de involucrarnos activamente en nuestra cultura, nos fortalezcan, nos vuelvan críticos y nos comprometan en la lucha por una sociedad más justa. Este compromiso se renueva en cada acción cotidiana. Una sociedad mejor no está solo en el futuro como horizonte, sino un trabajo diario que se manifiesta en la creación de espacios educativos que irradian igualdad, justicia, diversidad, inclusión, encuentro, juego, cultura.

Invitamos a transitar estas páginas con libertad: interrumpir, criticar, saltar, tachar, compartir y discutir, son modos posibles de acercarse a ellas. El compromiso es aportar a este trabajo, concebido como un esfuerzo, siempre incompleto, de pensamiento.

Eduardo Ribó Bastián y Marcelo Morales Pignatta