



Instituto de Formación en Educación Social

Educación social y vida cotidiana.

Análisis de una experiencia socio-educativa
en un Club de Niños

Estudiante: Martina Rilla

Tutor: Marcelo Morales

Fecha: 13 de Junio de 2019

Contenido

1. Introducción.....	4
1.1. Presentación del tema y fundamentación.....	4
1.2. Antecedentes	6
“Educación Social y trabajo. Experiencia educativa en el Centro Abierto “Padre Cacho”. Aníbal Argimon Pérez. Septiembre, 2000	7
“Habilidades sociales en el Club de Niños”. Gonzalo López. Diciembre, 2003.....	7
“La intervención socio-educativa en un Club de Niños”. Andrés Menéndez, 2005.....	8
Perfiles de egreso de la formación en relación al vínculo Educación Social - vida cotidiana.....	9
1.3. Objetivos	10
General	10
Específicos	10
1.4. Estrategia metodológica.....	11
2. Contexto histórico y marco institucional.....	13
2.1. Devenir socio-histórico de las Políticas Públicas, Sociales y Educativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes.	13
2.2. Estado de situación actual.....	15
2.3. Los Clubes de Niños y Adolescentes	16
2.4. Presentación general de la experiencia.....	17
3. Desarrollo.....	18
3.1. Marco teórico	19
Vida Cotidiana.....	19
Vida cotidiana y educación	24
Educación Social y Vida Cotidiana	27

3.2 Categorías de análisis.....	29
Implicaciones simbólicas de las <i>ceremonias mínimas</i>	29
Dimensión temporal de la vida cotidiana: entre <i>Chronos</i> , <i>Kairós</i> y <i>Aión</i> ...	32
3.3. Cuatro escenas de la vida cotidiana del Club de Niños.....	35
El tiempo de la vida cotidiana: entre la fuerza vital y la irrupción	36
El portón abierto: una modalidad permeable	41
“Van cayendo, van llegando”: un tiempo de encuentro.....	45
La fuerza espontánea de los tiempos “libres”.....	47
3.4. Dimensión educativo-social de la vida cotidiana: entre lo innato y lo latente	50
Funciones y contenidos de la Educación Social en el marco de la vida cotidiana	51
Relación educativa.....	53
Aspectos metodológicos de la educación en la vida cotidiana.....	55
De lo incalculable y lo innato.....	56
4. Conclusiones	58
Referencias Bibliográficas	61
Documentos y normativas	66

1. Introducción

1.1. Presentación del tema y fundamentación

De acuerdo al Reglamento de Monografías de egreso de la formación en Educación Social¹, el tipo de trabajo elegido para el presente estudio es el *análisis de experiencia socio educativa*. Esto implica la elección de algunos aspectos de una experiencia, analizados a partir de marcos teóricos pertinentes con el fin de esbozar reflexiones sobre el tema desde una perspectiva educativo-social.

La experiencia se sitúa en un Club de Niños (en modalidad de convenio entre una OSC² e INAU³), ubicado en el barrio Marconi, que trabaja diariamente con 50 niños y niñas en edad escolar. Se asume como delimitación temporal para el análisis el período comprendido entre los años 2014 y 2018.

El trabajo pretende analizar el lugar y el valor que presenta la vida cotidiana como eje de trabajo educativo del Club de Niños. Partiendo de comprender a la *vida cotidiana* como un escenario social de todo ser humano, el presente estudio procura indagar que implicancias tiene este concepto en el campo específico de la Educación Social a partir de la experiencia estudiada.

El análisis toma como punto de partida los testimonios de algunos integrantes del equipo de trabajo y su reflexión acerca de la relación entre la vida cotidiana y la acción educativa en el Club de Niños. Posteriormente, en relación con los marcos conceptuales presentados, analiza dichos relatos bajo una mirada que pretende abordarlos dentro del campo de la Pedagogía Social.

¿Qué lugar ocupa la vida cotidiana en un proyecto educativo-social? El presente estudio se propone analizar los alcances educativos de la cotidianidad, a partir de considerarla un espacio de construcción colectiva, capaz de generar subjetividad e identidad social. En un ritmo espontáneo, la vida cotidiana vela su capacidad transformadora intrínseca (Lefebvre, 1972), capaz de ofertar múltiples posibilidades de *ser-con-el-mundo* (Mèlich, 1994).

¹ Reglamento aprobado el 21 de Agosto de 2018 en Montevideo, Uruguay, por Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. Acta N°29, Res. N°34.

² Organización de la Sociedad Civil.

³ Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

En este sentido indaga sobre lo que sucede fuera de los tiempos y espacios formalmente educativos; éstos últimos entendidos como aquellas instancias planificadas a priori para la transmisión de determinados contenidos educativos. De esta forma procura interpelar los tiempos y espacios cotidianos, de aparente “vacío” en términos de transmisión, con una naturaleza cercana a lo innato. Des-velar aquello que acontece de forma *espontánea*, asumiendo que ésta es una característica esencial de la vida cotidiana. (Heller, 1972).

Hay un bagaje substancial en el acontecer cotidiano de los centros educativos. Teniendo en cuenta que en la experiencia seleccionada este es un aspecto predominante, se procura analizar los potenciales educativos que se desprenden de la cotidianidad. ¿Qué implica esto para la Educación Social?

Partiendo por los aspectos descriptivos, el primer capítulo plantea: los antecedentes de la experiencia, los objetivos establecidos y la estrategia metodológica adoptada. Posteriormente, el segundo apartado expone: el contexto histórico de las Políticas Públicas y Sociales dirigidas a la infancia y adolescencia; los fundamentos del programa Club de Niños y las generalidades de la experiencia seleccionada.

El tercer capítulo, referente al desarrollo del análisis, comienza por el marco teórico conforme a la temática partiendo por conceptualizar la categoría que atraviesa el análisis: **la vida cotidiana**. Consecutivamente se presenta dicha categoría a la luz de la educación, indagando las implicancias del vínculo vida cotidiana-educación. Por último, el marco teórico expone algunos lineamientos generales de la Educación Social y su relación con la vida cotidiana.

Para analizar lo recabado en las entrevistas, se desarrollan dos categorías a partir de las cuales se estructura el análisis. Estas son: implicaciones simbólicas de las *ceremonias mínimas*⁴ y dimensión temporal de la vida cotidiana: entre Chronos, Kairós y Aión. Conceptualizadas ambas categorías, se presentan cuatro escenas de la vida cotidiana del Club de Niños que permiten indagar los objetivos planteados.

⁴ Concepto desarrollado por Mercedes Minnicelli (2013).

Es a partir de estos insumos que se analiza la relación **educación social-vida cotidiana** desde la perspectiva de la Pedagogía Social. Finalmente se esbozan las conclusiones del análisis que procuran ser de aporte para pensar las prácticas educativo-sociales en el marco de la vida cotidiana.

Realizar un *análisis de experiencia* sobre Clubes de Niños es una forma de sistematizar las prácticas y registrar las trayectorias desde un enfoque analítico que invita a pensar. El ejercicio de sistematización se presenta como una responsabilidad y un encargo profesional que fundamenta la necesidad de una constante reflexión para alcanzar mejores intervenciones. Dicha sistematización pretende ser un aporte para pensar las Políticas Públicas dirigidas a la infancia y adolescencia.

Los Clubes de Niños son *dispositivos* específicos y tradicionales de intervención en el campo educativo-social. La noción de *dispositivo* es entendida a partir de los aportes de Giorgio Agamben (2005), un término que plantea que las instituciones son productoras de subjetividad, orientando los modos de ser, de habitar los lugares y sus formas particulares de relacionamiento.

Es a partir de este planteo que se pretende interrogar de qué manera el *dispositivo* Club de Niños, específicamente el Centro en cuestión, estudiado desde los alcances de la *vida cotidiana*, es constructor de una forma de ver y de hacer, que se refleja tanto en los sujetos y agentes de la educación, como en la comunidad misma en la que se inscribe.

1.2. Antecedentes

Dentro de los antecedentes vinculados a la temática se encuentran los siguientes trabajos. Por un lado, tres monografías de egreso de la formación en Educación Social, seleccionadas en función al campo específico de Clubes de Niños y su abordaje en la relación entre Educación Social y vida cotidiana.

Por otro lado se presentan los perfiles de egreso de la formación en los períodos 1990-1997 y el referido al año 2011, a fin de contrastar el lugar que ocupó y ocupa la vida cotidiana como escenario de trabajo socioeducativo.

“Educación Social y trabajo. Experiencia educativa en el Centro Abierto “Padre Cacho”. Aníbal Argimón Pérez. Septiembre, 2000.

En este trabajo monográfico se hace hincapié en enmarcar la tarea del Educador Social en la vida cotidiana por mandato del propio perfil de egreso de la formación de la época. Describe vida cotidiana desde su capacidad intersubjetiva, y la potencialidad de la Educación Social en transformar estos espacios en potenciales educativos, a partir de la consolidación de una relación de carácter educativa.

La vinculación entre el presente trabajo y esta monografía radica principalmente en que toman el mismo campo de investigación. Si bien las separan casi veinte años, tocan puntos en común en cuanto al lugar de la Educación Social en la cotidianidad del mismo Centro educativo.

Es interesante contrastar las diferentes connotaciones de esta relación (vida cotidiana y Educación Social) en los dos períodos mencionados. Mientras en el presente trabajo se trata de revalorizar la cotidianidad como espacio educativo del Centro, en la monografía referida se plantea la necesidad de la *“superación de la cotidianidad entendida como lucha contra la pasividad instalada en los sujetos”* (Aníbal Argimón, 2000).

“Habilidades sociales en el Club de Niños”. Gonzalo López. Diciembre, 2003.

Esta monografía trabaja sobre del lugar de las habilidades sociales como contenidos específicos de los Clubes de Niños. Se menciona la necesidad de delimitar los contenidos que transmiten los Educadores Sociales como forma de definir la especificidad del rol.

Parte de plantear que el rol del Educador Social en los Clubes de Niños tiene múltiples tareas, varias asociadas a la “rutina” del centro, por ello la exigencia

en demarcar los contenidos que transmite, en tanto agente que posibilita la circulación social del sujeto.

Para ello, se centra en el desarrollo de las habilidades sociales como contenido de la Educación Social, enfatizando en la importancia de trabajar esto con niños y niñas, planteando una propuesta educativa que abarque dicha temática, su metodología y su posterior evaluación. Dentro de las habilidades sociales, se resalta la convivencia y la comunicación. Se plantea que la transmisión es posible a través de dos componentes propios de la Educación Social: la cotidianidad y la relación educativa.

En el transcurso del trabajo se hace mención a la vida cotidiana como una *“fuente inagotable de aprendizajes”* (López, 2001), vigorizando su capacidad espontánea de poner en juego diferentes alcances de la misma. En una misma línea presenta como encargo del Educador Social transformar esta cotidianidad para ampliar el acceso de los sujetos al patrimonio cultural.

Este trabajo resulta un antecedente para el presente estudio ya que permite observar la relación que mantiene la vida cotidiana con la Educación Social, y los diversos intereses en definir este campo que ha sido desde hace décadas un terreno de investigación.

“La intervención socio-educativa en un Club de Niños”. Andrés Menéndez. 2005.

Este trabajo monográfico presenta reflexiones sobre la intervención de los educadores sociales en el contexto específico de los Clubes de Niños. Parte de pensar que en la vida cotidiana se encuentran los elementos constitutivos de la experiencia educativa.

Delimita y conceptualiza la vida cotidiana, entendiéndola como *“experiencia vital”*, abordando los alcances de la misma en tanto interacción entre sujetos en torno a un universo simbólico que lo dota de sentido.

Perfiles de egreso de la formación en relación al vínculo Educación Social - vida cotidiana.

Luego de haber indagado en las monografías de egreso de la formación en Educación Social, es posible observar de qué manera la categoría *vida cotidiana* y su vinculación con el campo específico ha ido variando su connotación, en función a los contextos en los cuales se inscribe.

Se observa en los trabajos referidos que durante el período de presentación de los mismos (años 2000 a 2005 aprox.) el tema era recurrente y se le otorgaba relevancia como marco de acción socioeducativa. Al mismo tiempo, es posible apreciar una intención en poder trascender de la *vida cotidiana* como espacio educativo, entendiéndola como algo rutinario y pasivo. Acompañado a esto, la necesidad en delimitar con mayor precisión el campo específico del Educador Social a través del desarrollo de los contenidos a transmitir.

Estas consideraciones se pueden observar en los perfiles de egreso de la formación desde sus inicios hasta la actualidad. En cuanto a la relación entre educación social y vida cotidiana, es posible observar, tanto en el período 1990-1996 como en el perfil construido en el año 1997, la importancia del trabajo del Educador Social en el marco de la *vida cotidiana*. Ésta encuadraba el accionar del proyecto socioeducativo, en contextos familiar, institucional y comunitario.

Este primer período finaliza con la definición de los siguientes perfiles de egreso⁵:

- El Educador Social es un Técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos: familiar-institucional-comunitario, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. (CENFORES, 1997, pág. 7)
- El Educador Social es un profesional en educación, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo-social con niños/as y adolescentes, preferentemente aquellos que encuentren obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo, desde el marco de la vida cotidiana. (INAU. s/d: 15)

⁵ Extraído de "La formación de educadores sociales en el Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica." Espiga, H; Liberman, B; Morales, M; Pascual, S; Folgar, L; Martinis, P; Paglietta, S y Presno; M. (2011) Revista Convocación, nº8.

En la transición al nuevo Plan de Estudios de la formación, correspondiente al año 2011, no se encuentra la categoría *vida cotidiana* como escenario de los proyectos que desarrolla el Educador Social, si bien los puntos que destaca lo suponen de forma implícita.

Este nuevo plan de estudios define el siguiente perfil de egreso:

- El Educador Social es un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos: el derecho a la educación durante toda la vida; el máximo acceso al patrimonio cultural; estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida; herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia. (ANEP, 2011, pág. 6)

1.3. Objetivos

General

- Aportar a la reflexión acerca de la relación entre Educación Social y vida cotidiana a partir del estudio de una experiencia específica.

Específicos

- Desarrollar una conceptualización sobre *vida cotidiana* y su relación con la Educación Social.
- Analizar el lugar y el valor otorgado a la dimensión cotidiana como escenario educativo desde los discursos de los integrantes del equipo de trabajo.
- Analizar las simbologías y ceremonias que componen la cotidianidad del centro educativo.
- Analizar las implicancias educativas de la dimensión temporo-espacial de la vida cotidiana del Centro.

1.4. Estrategia metodológica

Si bien el presente estudio se inscribe en un formato monográfico, se enriquece tomando aportes del campo de la Investigación Educativa para la elaboración de la estrategia metodológica.

En este sentido, el carácter del trabajo se puede relacionar con lo que en Investigación Educativa se denomina *investigación cualitativa*. Esto significa que el énfasis se centra en comprender los factores que inciden en la temática, desde una visión que integra las relaciones que se suscitan en dicho problema. *“La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita”* (McMillan, 2005, pág. 400)

En cuanto a la recolección de información se escoge la **entrevista** como técnica conversacional. Las entrevistas pueden variar su tipo según la intención del proyecto. En este caso, se escoge la **entrevista guiada** como formato principal. La misma incluye una serie de preguntas y temas elegidos, pero el orden secuencial varía según el transcurso del diálogo, pudiendo enfatizar en algunas cuestiones por elección del entrevistador. En este caso el instrumento fue el mismo para todos.

En cuanto a la selección de los entrevistados, se eligieron seis miembros de diferentes equipos de trabajo del período 2014-2018, procurando incluir diversos roles laborales. Esta elección se basa en la posibilidad de aportar una pluralidad de miradas sobre la vida cotidiana del Club de Niños, en tanto no todos mantenían la misma modalidad de trabajo. (Carga horaria y asiduidad)

De esta manera el estudio se centra en la reflexión y el análisis en profundidad a partir de las entrevistas realizadas, son éstas la fuente principal del estudio. Intenta comprender a la realidad, no como algo único y estático, sino como una experiencia heterogénea construida por los actores sociales inmersos en la temática. De esta forma el valor se aprecia en las ideas y discursos de los sujetos entrevistados, que en relación con el marco teórico estudiado, procurarán presentar pistas para comprender el objetivo en cuestión.

Teniendo en cuenta que el campo de análisis fue durante varios años el cotidiano laboral de la autora del presente trabajo, resultan interesantes los aportes de Eduardo Alvarez Pedrosian (2009) en su apartado “La experiencia del extrañamiento”. Este trabajo monográfico propone utilizar al *extrañamiento* como una metodología para tomar distancia y volverse extranjero de una situación particular.

“Extrañarse” resulta una herramienta posibilitadora de la desnaturalización de cuestiones cercanas, a fin de problematizarlas para volverlas conocimiento. Se trata de utilizar el asombro y hacerse cargo del mismo habilitando en este proceso a la reflexión.

2. Contexto histórico y marco institucional.

2.1. Devenir socio-histórico de las Políticas Públicas, Sociales y Educativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes.

En relación al contexto histórico en el cual se inscribe la experiencia, es preciso enmarcar en primer lugar al Programa Club de Niños dentro de las Políticas Públicas destinadas a la protección y promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Las políticas son prácticas colectivas diseñadas y llevadas a cabo por los miembros de una comunidad, cuya finalidad es la regulación de conflictos entre grupos. La desigual distribución de bienes y recursos coloca de forma asimétrica a los individuos en relación al acceso a oportunidades, traduciéndose esta diferencia en conflictos y tensiones que requieren un tratamiento político. De esta manera aparecen las políticas como una *respuesta colectiva* (Josep Vallès, 2000).

Las Políticas Públicas, según W. Parsons (1995), son aquellas actividades humanas reguladas por la intervención gubernamental que implican la adopción de medidas comunes dentro de una esfera colectiva. Estas intervenciones públicas, incisivas en el bienestar y las condiciones de vida de las personas, se vuelven políticas sociales ya que implican la gestión de la matriz social básica de una sociedad (Longhi, 1998). Por matriz básica se entiende el esqueleto de una sociedad, y la gestión de la misma implica acciones y regulaciones de recursos ejecutados por los poderes políticos.

Los fines de las Políticas Sociales se orientan al desarrollo de servicios y prestaciones para intervenir en las problemáticas sociales siendo acciones que procuran dar respuesta a las tensiones existentes en el orden social.

Para comprender los procesos de cambio que han transitado las Políticas Públicas y Sociales destinadas a la atención de NNA (Niños, Niñas y Adolescentes), resulta esclarecedor realizar un breve recorrido histórico que revela de qué manera se han ido modificando los discursos, prácticas y estrategias dirigidas a la infancia y adolescencia.

De Martino (2010) plantea que tanto infancia como adolescencia son categorías históricamente construidas a partir del contexto sociopolítico y cultural en el cual se inscriben. De esta manera rechaza la universalidad de esta categoría y reafirma su potencialidad dinámica y transformadora capaz de apropiarse de los significados de la época.

De esta forma, en tanto la categoría de infancia se ha ido transformando, también lo ha hecho el tratamiento político hacia la misma. Según García (2008) si bien la preocupación por la infancia y adolescencia remite al siglo XIX, no es hasta 1934 que se crea el Consejo del Niño, con la sanción del Código del Niño, que se conforma una estructura especializada para las Políticas Públicas de infancia.

Las políticas dirigidas a la infancia propias de este período, comprendían a niños y familias bajo la doctrina de la *situación irregular*. Esto significa que tanto las concepciones, como lineamientos y acciones de las mismas, mantenían un carácter asistencial y de fuerte control social de las “desviaciones” de conducta esperadas, de aquellos grupos considerados en riesgo, por no estar adaptados a las normas hegemónicas de la época.

Con la ratificación por parte del Estado Uruguayo de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1990, las Políticas Públicas y Sociales dirigidas a la infancia comienzan un proceso de transformación hacia un paradigma de *protección integral* en el marco de los Derechos Humanos. De esta manera se reconoce a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, responsabilizando al Estado, la comunidad y las generaciones adultas a ser garantía y promoción de los mismos.

Este proceso, con altibajos y controversias, continúa hasta el surgimiento del nuevo Código de la Niñez y Adolescencia aprobado en 2004. En él se establecen los objetivos fundamentales de las Políticas hacia NNA, orientados a la protección, promoción social y atención integral de los mismos. Con la creación del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y la implementación del Plan de Equidad, se gestionan y ejecutan nuevas Políticas Públicas y Sociales que constituyen un contexto de políticas dirigidas a la infancia y mayoritariamente a hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica.

2.2. Estado de situación actual

En el año 2008 se formula la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA), impulsada desde el Gobierno Nacional y el Comité de Coordinación Estratégica para la Infancia y la Adolescencia, en el marco del Plan de Equidad. Fue aprobada en el año 2009 y se constituyó como un antecedente fundamental para pensar las estrategias e intervenciones del Estado hacia las Políticas Públicas y Sociales dirigidas a la infancia y la adolescencia.

Dentro de la ENIA, referente al período 2016-2020, se construye el Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia para abordar los lineamientos y ejes que orientan las acciones de las Políticas Públicas en materia de Infancia y Adolescencia en el período referido.

En el año 2015 se instala la Comisión de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia bajo la órbita del consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS). Esta comisión es interinstitucional y está dirigida por INAU y MIDES. Participan de la misma más de una decena de ministerios, instituciones y organismos estatales involucrados. Para su elaboración contó también con la participación de las OSC y de organismos y actores implicados en la temática.

El Plan Nacional de primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2016-2020 surge como garante del ejercicio de los derechos de los NNA, estableciendo sus lineamientos generales en relación con lo establecido en la CDN⁶. Los Clubes de Niños se encuentran dentro de los espacios que plantea el Plan Nacional para las acciones dirigidas a la Infancia. Se plantea la necesidad de fortalecer las redes territoriales entre Club de Niños y sistema educativo formal a fin de promover una inclusión educativa integral de niños, niñas y adolescentes.

⁶ Dentro de las estrategias que se propone el Plan, se establecen las siguientes categorías: una línea orientada a la promoción de la salud y desarrollo integral; el desarrollo de estrategias para garantizar trayectorias educativas que apunten a la continuidad e inclusión; una línea enfocada a la atención de los diferentes tipos de violencia hacia NNA; la atención a las situaciones de mayor vulnerabilidad social; una línea orientada a la promoción cultural, la circulación social y la participación en la comunidad y la garantía en el acceso a la justicia. (Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia, 2016-2020)

2.3. Los Clubes de Niños y Adolescentes

Los Clubes de Niños y Adolescentes pertenecen a la División Protección Integral en Contexto Familiar y Comunitario del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Es un programa dirigido a niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 15 años, priorizando aquellas situaciones que encuentran mayores dificultades en el ejercicio de sus derechos. Tienen una modalidad de atención integral de tiempo parcial y dependiendo de su relación institucional pueden pertenecer a la órbita oficial de INAU o funcionar en modalidad de convenios con las Organizaciones Sociales Civiles (OSC).

Según datos del último informe de SIPI (Sistema de Información para la Infancia) correspondiente a Mayo de 2018, de los 158 Clubes de Niños y Adolescentes de todo el territorio Nacional, 136 se encuentran en la modalidad de convenios con OSC, mientras que 22 funcionan en relación institucional oficial con INAU. Por otro lado, de la totalidad de Clubes de Niños, 60 se encuentran en Montevideo, y 98 en el interior del país.

Los Clubes de Niños son espacios diarios de promoción de los derechos de NNA desde un abordaje integral, que incluyen: la promoción socio cultural para su desarrollo, el apoyo pedagógico para la educación formal y la realización de actividades recreativas y deportivas que nucleen los intereses de los sujetos. Por otra parte son centros de referencia territorial que trabajan con un anclaje comunitario para la socialización y desarrollo de los NNA y sus familias.

Se consolidan como propuestas de ampliación del tiempo pedagógico ya que además de ser apoyo a la educación formal, incorporan nuevos contenidos educativos al tiempo que amplían el período de atención a los niños, niñas y adolescentes.

El surgimiento de los Clubes de Niños se ubica a partir de 1985 en el marco de la restauración democrática y las modificaciones emergentes mencionadas en el apartado anterior dentro del Consejo del Niño. En este contexto de cambios, y desde una lógica preventiva, surgen estos programas desde la División Servicio Social del Organismo, bajo el nombre CEPER.

El programa Club de Niños concibe a los NNA y sus familias como sujetos de derecho, velando que las propuestas que desarrolle el programa se cimienten en dicha concepción. Ello implica trabajar para la inserción en diferentes espacios sociales que incluyan la participación real del sujeto, la circulación social por diferentes escenarios simbólicos, el fortalecimiento del pensamiento crítico y el intercambio grupal.

Uno de los principales ejes del programa es la inserción de los NNA en la educación formal promoviendo de esta manera el acceso a la Educación Media Básica de quienes egresan del programa. En este sentido se prevé el acompañamiento del niño, niña y su familia para que este pasaje sea efectivo y motivador.

2.4. Presentación general de la experiencia.

La experiencia se sitúa en un Club de Niños, que funciona en modalidad de convenio entre la OSC, Organización San Vicente, Obra “Padre Cacho”, e INAU. El Centro está ubicado en el barrio Marconi, dentro de la Cuenca Casavalle y atiende diariamente a 50 niños en edad escolar, en el turno vespertino.

La Organización San Vicente, Obra “Padre Cacho”, se encuentra ubicada en la Cuenca Casavalle, abarcando en su intervención territorial algunos barrios que la componen (Marconi, Plácido Ellauri, Barrio Cópola, Nuevo Ellauri, Barrio Borro, entre otros). Su eje es el Bulevard Aparicio Saravia, donde se enmarcan la mayoría de sus proyectos, aunque su alcance integra gran parte del barrio Casavalle.

Es una organización cuya propuesta apunta a la promoción y desarrollo comunitario local, apostando al trabajo comunitario de los vecinos, a través de proyectos y convenios en diferentes modalidades. Trabaja a partir de una metodología participativa de los sujetos beneficiarios en función de la promoción de sus derechos, en lo relativo a: salud, vivienda, educación, trabajo y vida en comunidad. La Organización trabaja en tres ejes centrales impulsados en sus orígenes por el trabajo del Padre Cacho en el barrio. Éstos son: educación, vivienda y clasificadores.

3. Desarrollo

El desarrollo del análisis se desglosa en cuatro bloques. El primero de ellos, el marco teórico, expone los posicionamientos conceptuales sobre los cuales se cimienta el análisis: se conceptualiza la *vida cotidiana*, se profundiza en la relación que presenta ésta con la *educación*, y se aborda la especificidad *educativo social* en relación a la vida cotidiana.

Consecutivamente, el segundo apartado expone teóricamente dos categorías conceptuales que sustentan el análisis: las implicaciones simbólicas de las *ceremonias mínimas* y la dimensión temporal de la vida cotidiana: entre Chronos, Kairós y Aión.

Luego, para sistematizar lo obtenido en las entrevistas se eligen cuatro escenas propias de la experiencia, que se vinculan con las categorías de análisis presentadas: 1. El tiempo de la vida cotidiana: entre la fuerza vital y la irrupción, 2. El portón abierto: una modalidad permeable, 3. “Van cayendo, van llegando”: un tiempo de encuentro y 4. La fuerza espontánea de los tiempos libres. Estos elementos componen el tercer apartado del desarrollo.

Posteriormente, en el cuarto bloque se analiza la dimensión educativo-social de la vida cotidiana de la experiencia desde una perspectiva de la Pedagogía Social. Se repara en las funciones y competencias del Educador Social, la relación educativa y los aspectos metodológicos de la educación en la vida cotidiana.

Finalmente, a partir de lo estudiado, se esbozan las conclusiones elaboradas pretendiendo reflexionar sobre los aspectos presentados.

3.1. Marco teórico

Vida Cotidiana

La vida cotidiana es comprendida como un escenario social de todo ser humano. Heller (1972) expresa:

La vida cotidiana es la vida de *todo* hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual o físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad. Y a la inversa, no hay hombre alguno, por “insustancial” que sea, que viva solo la cotidianidad, aunque sin duda ésta le absorberá principalmente. (Pág. 39)

Esto significa que *todo* hombre en sociedad vive y sostiene una vida cotidiana, diferente para cada cual en su estructura y contenido. En este punto, y entendida la vida cotidiana como un contexto de reproducción social, el lugar que ocupe el hombre en la división del trabajo establecerá algunas diferencias en su cotidianidad.

La vida cotidiana es la vida del hombre *entero* (Heller, 1972) entendiéndolo desde el fundamento de que en esa vida se ponen en juego todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. Esto incluye los sentidos, las capacidades intelectuales, las habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones e ideas, propias de cualquier ser humano.

El sujeto de la cotidianidad puede ser racional y afectivo y su desarrollo se irá produciendo a través de la convivencia con grupos: la familia, la escuela, el mundo laboral, grupos sociales de diversa índole o comunidades menores propias de su entorno.

Estos grupos, que Heller (1972) denomina espacios “*face to face*”, se constituyen como mediadores y transmisores de elementos propios de la convivencia: costumbres, hábitos, normas, criterios éticos y estéticos, acuerdos. De esta forma la vida cotidiana se configura como un escenario de aprendizaje del sujeto en tanto implica una grupalidad compartida donde están presentes aspectos comunes, elecciones y alternativas.

La característica más significativa de la vida cotidiana que resalta Heller es la **espontaneidad**. Si bien no actúa en un mismo nivel en todas las actividades, es la *tendencia* de cualquier acto propio de la vida cotidiana.

Pues si nos dispusiéramos a reflexionar sobre el contenido de verdad material o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podríamos realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la vida de la sociedad humana. (Heller, 1972, pág. 55)

La espontaneidad tiene el poder de asimilar comportamientos desde el ritmo repetitivo (o regular) que presenta la cotidianidad. Podría parecer que espontaneidad y repetición fueran conceptos incompatibles, sin embargo uno implica al otro y se van transformando según motivaciones *efímeras* del ser humano que se encuentran en constante transición.

Otra de las consideraciones de Heller respecto a la vida cotidiana es que la define como heterogénea y jerárquica. Heterogénea por la multiplicidad de escenarios cotidianos por donde el ser humano transita, los cuales le irán otorgando diferentes universos de sentido. Y es jerárquica ya que siempre varía en función de las estructuras históricas, sociales y económicas de la época en la que se inscribe, a través de las relaciones que se encuentran implícitas en ésta.

La heterogeneidad de las formas de actividad no se evidencia solo por el hecho de que estas sean de especie diferente, sino también porque tienen distinta importancia y, desde luego, no en último lugar, porque cambian de importancia según el ángulo visual desde el que se las considera. La importancia de las comidas, del tráfico, de la limpieza, del trabajo, del reposo, del diálogo, de la sexualidad, del juego, de la diversión, del trabajo en común (discusión), por citar algunos tipos de actividad, es muy diversa en la vida cotidiana de los individuos según los tiempos y el estrato social. (Heller, 1977, pág. 96)

Estos procesos de la vida cotidiana suceden en un *marco comunitario*, (familia, escuela, comunidad), y en un orden de *relaciones personales* que le dan un sostén afectivo-emocional a los procesos que allí acontecen (*“moléculas”* de la conducta de la vida cotidiana).

Los saberes y capacidades aprehendidos en la vida cotidiana son soporte para el desarrollo del individuo en el mundo *entero*.

Todas las capacidades fundamentales, los afectos y los modos de comportamiento fundamentales con los cuales trasciendo mi ambiente y que yo remito al mundo <entero> alcanzable por mí y que yo objetivo en este mundo, en realidad yo me los he apropiado en el curso de la vida cotidiana. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. (Heller, 1977, pág. 25)

En una misma corriente, desde un enfoque crítico, se encuentran los planteos de Henri Lefebvre, filósofo y sociólogo francés, quien también estudia la vida cotidiana a partir de concebirla como escenario social de todo ser humano.

Si bien Lefebvre asume el efecto de reproducción social de la vida cotidiana, apunta a evidenciar la capacidad creadora de la misma (Lindón, 2004). El autor expresa que la historia de un día particular comprende la del mundo y la de la sociedad (concepción sociológica que refleja la dicotomía micro/macro de lo social).

Se observa en su obra una fuerte vinculación entre vida cotidiana e historia, concibiendo esta relación como un movimiento social que oscila entre la repetición y la capacidad transformadora. No es posible entender la vida cotidiana solo desde una perspectiva micro o desde los elementos aislados que la componen, sino que se encuentra inscrita en una historicidad y en un devenir socio histórico.

Lefebvre (1972) encuentra en la vida cotidiana cinco elementos que la componen y se combinan entre sí: el espacio, el tiempo, las pluralidades de sentido, los elementos simbólicos y las prácticas.

El **espacio** es definido como un ente referente que existe en la medida en que los sujetos le otorgan sentido, siendo a la vez productor de sentidos a quienes lo habitan. Estos universos subjetivos operan como una red que forma un tejido marcado por las experiencias y prácticas de los actores.

En cuanto a las **pluralidades de sentido** refiere a las composiciones construidas a partir de los significados, ideas, discursos que devienen en los sentidos desde una coexistencia plural. Como se mencionaba en el punto anterior, estas pluralidades de sentido se condensan en los espacios de la cotidianidad.

En relación al elemento **simbólico**, Lefebvre hace alusión a los símbolos que componen la vida cotidiana, entendidos como agrupaciones o constelaciones que se forman en torno a alguna temática. El símbolo implica una comunidad que lo reconoce, siendo algo connotativo y no denotativo. En la vida cotidiana tienen un valor emocional directo ya que son capaces de identificar a los sujetos evocándose a partir de los mismos.

El **tiempo** de la vida cotidiana, según el autor, implica la invariable confluencia de tiempos lineales y tiempos cíclicos (los primeros más racionales, los segundos propios de la naturaleza). A la vez estos se entrecruzan coexistiendo y creando continuidades y discontinuidades. El tiempo de la vida cotidiana es el tiempo vivido, compuesto de las prácticas de los sujetos en un ritmo constante que incluye los tiempos lineales y los cíclicos. En consonancia con Heller, el autor afirma que este tiempo se inscribe inexorablemente en un devenir histórico.

Las **prácticas sociales**, concebidas como praxis, no se establecen solo desde el sentido práctico de la palabra, sino que se desarrollan a partir de lo ideológico, de los símbolos, de la cultura. Lefebvre distingue entre praxis repetitiva y praxis inventiva o creativa. Mientras la repetitiva tiene la función de reproducir el mundo aportándole orden y estabilidad, la praxis creativa es capaz de transformar la cotidianidad haciendo emerger nuevos órdenes. Ambas se encuentran relacionadas a través de ritmos que pueden oscilar entre lo mecánico, lo cíclico, lo periódico, lo itinerante.

En su definición de vida cotidiana, Lefebvre no concibe lo cotidiano como algo compuesto únicamente por las prácticas, acercándose a un concepto que incluye las relaciones entre las partes que lo componen y los encadenamientos entre ellas. *“Lo cotidiano son los actos diarios pero sobre todo el hecho de que se encadenan formando un todo”* (Lefebvre, 1981, pág. 8) Esta composición de partes que forman un todo, cobran sentido en la medida que se inscriben en un contexto y un tiempo específico.

Lo cotidiano es lo humilde y lo sólido, lo que se da por supuesto, aquello cuyas partes y fragmentos se encadenan en un empleo del tiempo. Y esto sin que uno (el interesado) tenga que examinar las articulaciones de esas partes. Es lo que no lleva fecha. Es lo insignificante (aparentemente); ocupa y preocupa y, sin embargo, no tiene necesidad de ser dicho, ética

subyacente al empleo del tiempo, estética de la decoración del tiempo empleado. (Lefebvre, 1972, pág. 36)

De esta manera, lo cotidiano, que en principio pareciera ser algo meramente azaroso, esconde una estructura que posibilita su ejecución y repetición, al tiempo que compone un ordenamiento de hechos, de relaciones, de símbolos, de tiempos, de sentidos, que bajo la forma de encadenamiento de unos y otros construyen la cotidianidad bajo un orden particular.

Orellana (2009) entiende a la vida cotidiana como el hábitat de la cultura, comprendido como un espacio de construcción de los seres humanos a partir de los tejidos relacionales entre lo diverso y la unidad, en un tiempo y espacio común.

La vida cotidiana es metáfora de metáforas del pensamiento, el sentimiento y la acción, ya que ella es la esencia de las vivencias que se transforman en experiencias de vida desde la percepción, ya no solo desde las sensaciones, sino de la transformación de los contenidos de la vida cotidiana en conocimientos. (Orellana, 2009, pág. 3)

Es un escenario donde se encuentran disponibles infinitas posibilidades de relaciones entre sujetos, con el tiempo, el espacio y los imaginarios en juego que se constituyen como contenidos de aprendizaje intrínsecos, desde pautas sociales, culturales, vinculares que componen la cotidianidad del mundo. Es posible pensar a la vida cotidiana como un espacio de construcción colectiva que es capaz de producir subjetividad e identidad social.

En suma, la vida cotidiana, propia de todo ser humano, acontece en un devenir histórico y está compuesta por elementos que se encuentran en interacción constante configurando una red de contenidos simbólicos. Esta red permite la construcción de subjetividades en tiempos, espacios y prácticas sociales diversas, en un orden espontáneo, heterogéneo y grupal.

Vida cotidiana y educación

A continuación, se profundiza en la relación entre vida cotidiana y educación. Entendiendo que ésta es un tipo de práctica social, presente en la cotidianidad de todo ser humano, resulta sugerente pensar ¿Qué implicancias tiene la vida cotidiana para la educación?

Lebenswelt, “el mundo de la vida”, es un concepto que procura pensar los elementos constitutivos de la cotidianidad, en tanto escenario social. Es desarrollado por Husserl en el siglo XX, en discrepancia con el paradigma científico que concibe el mundo a través de leyes exclusivamente racionales.

Destaca el conocimiento propio de la experiencia cotidiana, entendiéndolo el espacio-tiempo de las vivencias humanas de orden espontáneo. El mundo de la vida, intuitivo, irracional e intersubjetivo, es el escenario real donde el ser humano se construye de forma natural, se limita a vivir.

El mundo de la vida es el mundo de la cotidianidad. Es la esfera, el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas de orden espontáneo o irreflexivo. El *Lebenswelt* es el mundo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos tienen lugar maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos racionalmente en la cotidianidad. En el *Lebenswelt* nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas. El mundo de la vida es la realidad que toda persona encuentra en su actitud natural, es el mundo de primera mano, el originario. (Mèlich, 1994, pág. 71)

Una de las particularidades de las acciones sociales del mundo de la vida es la intersubjetividad, esto quiere decir que no es un espacio individual o privado, sino comunitario, compartido. “*En el mundo de la vida el yo está volcado sobre el otro; éste depende de mí y yo de él. La comunicación y la interacción son constitutivas de su realidad.*” (Mèlich, 1994, pág. 72)

Mèlich (1994) propone pensar al *Lebenswelt* como una dimensión *espacio-temporal*, esto quiere decir que la vida a la que refiere es tiempo y es espacio. “*Ser cuerpo significa atarse al mundo, espacializarse y temporalizarse. No nos limitamos a estar en el espacio y el tiempo, somos espacio y tiempo.*” (Pág. 81)

Desde esta perspectiva, el tiempo de la vida cotidiana es concebido como un tiempo vital. El espacio, manifestado a través de la *corporeidad* (*Leib*), implica

relaciones existenciales, siendo así también un espacio vivenciado. Ser humano y entorno (*Umwelt*) resultan pares indisociables teniendo en cuenta que el sujeto tiene la capacidad de dotar de sentido al espacio, transformándolo en un espacio vital, que abandona su forma de lugar para dar paso a una dimensión.

El *anthropos* es creador de su mundo, de su entorno (*Umwelt*). Pero tal creación tiene lugar, por de pronto, en función del pasado, quizás ancestral. Así, el hombre contemporáneo es innovador, pero todas sus innovaciones poseen como sustrato un fondo ritual, el fondo ritual de la vida cotidiana. Desde este pasado nos encaramos con el tiempo y el espacio presentes y futuros, y fabricamos entornos. Soy lo que soy como sujeto de un mundo circundante, de un entorno (*Umwelt*). Los conceptos de sujeto y espacio resultan inseparables. Todo sujeto se implica existencial y ontológicamente en su entorno, y todo proceso y/o encuentro comunicativo significa la construcción de un entorno común. El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo. Le otorga un sentido, y en esa significación irrumpe la temporalidad. (Mèlich, 1994, pág. 75)

La *corporeidad* se diferencia del concepto de *cuerpo* (*Körper*), en tanto presenta la dimensión física del mismo, pero trasciende de la mera existencia orgánica, convirtiéndose en sujeto físico, social, existencial y vital. “*Ser corpóreo (Leib-sein) significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales. Significa ser-si-mismo, pero también ser-tu, ser-con y ser-en-el-mundo. Pero no un ser-en-el-mundo receptivo, paciente, sino básicamente activo, agente, ser-con-el-mundo (Mitderweltsein)*” (Mèlich, 1994, pág.79)

La corporeidad en si misma permite la construcción vital del sujeto en un entorno que es vivencial (*Umwelt*) y en un tiempo subjetivo (*Kairós*). La interacción con los demás es cimiento de la construcción de sentidos en la vida cotidiana, siendo éstos elementos intrínsecos y no objetivos de la misma.

Para estudiar la acción educativa en la vida cotidiana, Mèlich (1994) propone distinguir entre acción social y acción pedagógica, estando la última orientada y sujeta a una intencionalidad, o sea, dirigida hacia ciertas metas, que pueden ser propias de la vida cotidiana o no.

Es dentro de estas acciones pedagógicas, que la construcción de la subjetividad ajena tiene lugar, esto significa que el *ser en sí mismo* no es posible sin la interacción con los demás. “*En la acción pedagógica, a diferencia*

de la social en general, el ego no es el <mío propio> sino <el del otro>, de ahí la definición de acción pedagógica como acción social de alteridad.” (Mèlich, 1994, pág. 111)

En esta interacción, los roles entre educadores y educandos entran en un ritmo dinámico, cambiante, donde las funciones de unos y otros varían en un sentido bidireccional. La acción pedagógica es pre-predicativa en el mundo de la vida, esto significa que es difícil hablar de “efectos educativos” ya que implica haber discernido previamente a que se refiere con tales cometidos.

En el horizonte de la vida cotidiana no es posible introducir una trama categorial al modo de “agentes educativos”, aunque mejore el de “educador”, como tampoco de “efectos educativos” puesto que previamente deberíamos haber definido a priori que entendemos por tales, lo que en la vida cotidiana resulta imposible dado que la acción pedagógica es aquí pre-predicativa. Las corporeidades ocuparán aquí el lugar del educador/educando y el encuentro educativo hace lo propio con el efecto. (Mèlich, 1994, pág.113)

La intencionalidad de las acciones pedagógicas del mundo de la vida, no es *manifiesta sino latente*.

La intencionalidad latente no es un modo de intencionalidad menor o de segundo orden. Todo lo contrario: la intencionalidad latente es alta, intensa, densa. En la mayoría de las acciones sociales y pedagógicas no nos detenemos a pensar que hacemos, como lo hacemos, para que lo hacemos. Nos limitamos a actuar. Pero esto no quita intencionalidad a la acción pedagógica, únicamente le resta explicitación. No hay educación lejos de intencionalidad y, por lo tanto, sin finalidades. La educación en la vida cotidiana es, como cualquier otra, intencional, pero a diferencia de cualquier otra no es manifiestamente intencional. (Mèlich, 1994, pág. 114)

Esto significa que pese a que aparentemente pareciera que los procesos de la vida cotidiana no fueran manifiestamente educativos, los saberes están, y transcurren muchas veces sin advertir que están aconteciendo. De ahí que sean latentes, siendo tarea des-velarlos para otorgarles un lugar y un valor. No es posible hablar de acciones pedagógicas sistémicas en el mundo de la vida, en el entendido de que no es posible estudiarlas de forma científica.

Al ser acciones no planificadas, no encuentran en su intervención un ordenamiento lógico o racional, posiblemente sea la eficacia la que le de valor a estas acciones. Esta eficacia entendida no como un valor pedagógico en sí, sino con un valor social.

Las acciones pedagógicas engloban a las educativas, presentando las últimas algunas características que las diferencian, una de ellas es la *interacción dual*. Esta corresponde a una relación *cara a cara*, entre dos corporeidades abiertas y accesibles la a una a la otra.

El dual es una *categoría metafísica* que, como tal, sirve para comprender las *relaciones corpóreas* y en consecuencia existenciales o vitales. La mirada se fija sobre una corporeidad ajena, y no la contemplo como un ser (en sentido sartiriano), sino como una *posibilidad*, como un *devenir*, como un *no-ser-todavía*. (Mèlich, 1994, pág. 121)

Educación Social y Vida Cotidiana

En los antecedentes del presente trabajo se observa de qué manera el vínculo entre la Educación Social y la vida cotidiana se ha ido transformando desde los orígenes de la formación en Uruguay hasta la actualidad. En un primer período la vida cotidiana se establecía como marco general del trabajo, inherente a la planificación de un proyecto socioeducativo.

Posteriormente se aprecia una necesidad en trascender de la vida cotidiana, como ejercicio de delimitación del rol del Educador Social. Esta especificidad es marcada por el lugar de los contenidos en el vínculo educativo. En el perfil de egreso del 2011 no se menciona la vida cotidiana, y el énfasis está situado en las funciones que despliega el profesional de la Educación Social.

El Educador Social tiene como finalidad la búsqueda de la promoción social de los sujetos, procurando generar en éstos habilidades y destrezas para la integración y participación en su contexto. Es un profesional con un saber pedagógico y determinadas competencias que lo habilitan a trabajar en proyectos socioeducativos, con el fin de promover en los sujetos el acceso a los bienes culturales, el desarrollo de su autonomía, y de sus potencialidades.

Esto implica el establecimiento de una relación educativa entre agente y sujeto, donde el primero intervendrá para la promoción social del sujeto de la educación y la garantía de sus derechos, a partir de una intencionalidad educativa. Esta relación, de carácter educativo, se establece a partir de la mediación de contenidos valiosos para el sujeto, ofertados por el agente de la

educación. Para que esto suceda, en esencial el encuentro con el otro, traducido en ofrecerle al sujeto un lugar a ocupar.

Ofrecer el lugar de sujeto de la educación tiene que ver con algo expuesto por Merieu (1998) en relación a *hacer sitio al que llega* y brindarle herramientas para que pueda ocuparlo, apropiarse de ese lugar para que su trayecto tenga sentido y validación desde su individualidad. García Molina (2003) plantea:

La educación social en general, trabaja para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar y participar de él, establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer de ese marco. Las metas y responsabilidades profesionales del Educador Social se ubican, como ya se ha apuntado, en establecer una mediación entre el sujeto y la cultura basada en una transmisión educativa efectiva que posibilite la incorporación de los nuevos que llegan al mundo, así como la adquisición de contenidos de la cultura y modos sociales de proceder que permitan la relación con los demás, su reconocimiento (circulación social normalizada) y -en la medida en que pueda darse- la promoción cultural, social y económica del sujeto de la educación. El educador es ese vehículo que posibilita que algo diferente ocurra a fuerza de promover nuevas experiencias y formas de pensar. (Pág.120)

A través de los aportes que realizan García Molina (2003), Nuñez (2001) y ADESU (2010) es preciso reconocer las siguientes funciones específicas de la Educación Social: *la transmisión de contenidos educativos y formas de trato social; la mediación educativa respecto a la cultura, otros sujetos y entornos; y la generación de escenarios educativos a partir de una propuesta que considere tiempos y espacios diversos.*

La *transmisión de contenidos educativos* contempla las situaciones particulares de los sujetos, sus intereses, el contexto en el que esté inscripta la práctica educativa y las ofertas que el educador pone en juego. Los contenidos se constituyen como una selección de la cultura que el agente considera valiosa para los sujetos y para su socialización. Son las ofertas culturales que se proponen y se constituyen como mediadoras de la relación educativa entre agente y sujeto de la educación.

La *mediación educativa* se establece *respecto a los contenidos culturales, a los demás sujetos y al entorno social*. Esto es posible a través del encuentro con el otro, donde la *generación de escenarios educativos* cobra principal relevancia para la consolidación de espacios, tiempos y propuestas educativas.

La acción educativo-social en el marco de la vida cotidiana se relaciona con las funciones presentadas posibilitando:

Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente [...] por ello postulamos espacios y tiempos diversos que puedan permitir nuevas aproximaciones del sujeto a lo social, en la construcción de estrategias y trayectos. (Núñez, 2003, pág. 10)

Teniendo en cuenta a partir de lo estudiado que la vida cotidiana es un escenario social compartido, generador de subjetividad y mediador de elementos propios de la convivencia, el lugar de la Educación Social se puede vincular con vigorizar su capacidad creativa, transformadora.

El Educador Social se sitúa desde una postura crítica de la vida cotidiana, intentando problematizar lo obvio en una actitud tendiente, dentro de lo posible, a desmitificarla superando las ilusiones y las ficciones que la cargan de falsos contenidos. [...] La vida cotidiana puede ser pensada en la medida en que la registramos de alguna manera, no cuando la vivimos como un desapercibido escenario social. (Morales, 2006, pág. 9)

Es esta cualidad intrínseca de la vida cotidiana la que orienta el presente análisis, procurando interpelar su espontaneidad a la luz de la potencia educativa que presenta.

3.2 Categorías de análisis

A partir de los aportes que brinda el marco teórico general, en resonancia con los insumos obtenidos en las entrevistas, se desarrollan dos categorías que sustentan y ordenan el análisis de la experiencia. Estas son: las implicaciones simbólicas de las *ceremonias mínimas* y la dimensión temporal de la vida cotidiana: entre *Chronos*, *Kairós* y *Aión*.

Implicaciones simbólicas de las ceremonias mínimas

Los autores expuestos mencionan la presencia de contenidos simbólicos que otorgan sentido a las prácticas de la cotidianidad, al tiempo que son elementos constitutivos de la misma. Lefebvre entiende estos componentes simbólicos

como constelaciones reconocidas por la comunidad en la que se inscriben, manteniendo un valor identificador en los miembros de la misma.

Estos elementos, en forma de símbolos, rituales, ceremonias, sostienen la vida cotidiana de los centros educativos orientando las formas de ver y de hacer en las instituciones.

Mercedes Minnicelli (2013) desarrolla algunas reflexiones en torno a esta temática en el marco de las instituciones educativas. Instala un concepto-metáfora denominado *ceremonias mínimas*, entendido como un dispositivo socio-educativo que habilita a pensar intervenciones no convencionales.

Nuestra vida cotidiana social e institucional presenta múltiples formas ceremoniales, muchas de ellas tan naturalizadas (burocratizadas) que hacen necesario un trabajo de deconstrucción para su identificación. Pensemos en aquellas más íntimas, las que repetimos a diario en la cotidianeidad, que serán diferentes para cada uno, para cada grupo familiar o conviviente (Minnicelli, 2013, pág. 51)

La vida escolar, en su cotidianidad, se compone de pequeños rituales, muchas veces invisibles, que integran y establecen la vida cotidiana de cada institución. Éstos, le otorgan un sentido propio a las prácticas, al tiempo que asisten de encuadre de ciertos órdenes. *“Los ritos y sus ceremonias, a lo largo de los tiempos, han otorgado marco simbólico a lo inexplicable, lo inabordable, lo indecible de los asuntos humanos.”* (Minnicelli, 2013, pág. 45)

Los rituales en su idiosincrasia pueden tener una doble faceta, bien por ser estereotipos rígidos e inertes, o por ser unidades de intervención para transformar aquello que resulta encriptado. En aquellos casos donde parece no haber alternativa frente a los discursos sumergidos en la inacción, es que Minnicelli plantea una máxima que afirma: *si nada es posible, todo es posible*.

Todo es posible que solo dice la omnipotente discrecionalidad y arbitrariedad en la que se puede sucumbir. Nada es posible, por contrapartida, que dice la impotencia y el sufrimiento que ella conlleva. En ambos casos, todo y nada cobran fuerza-de-ley-sin-ley y atrapan la subjetividad arrasando o siendo arrasados por ella. La omnipotencia tanto como la impotencia consumen a la posibilidad de otro hacer ante lo que nos acontece. (Minnicelli, 2013, pág. 44 y 45)

Minnicelli define a las *ceremonias mínimas* como *dispositivos creadores de condiciones de posibilidad subjetivante*. El término dispositivo es entendido a partir de los planteos de Jaques Lacan quien lo considera en vinculación con la

metáfora, como aparato que habilita el pensar. Es así, que como metáfora invita al análisis de las prácticas a partir de lo *dicho* y lo *hecho*.

Identificar estas ceremonias, pensarlas, deconstruirlas, impulsa en primer lugar la posibilidad de intervenir sobre ellas, abriendo una serie de caminos inéditos que pueden implicar una movilidad en lo que se encuentra establecido. Al ser algo instituido, artificial, tiene la capacidad de ser transformado.

Desde esta posición consideramos a lo que sucede como contingente y no necesario, conduciéndonos a la revisión de nuestras prácticas cotidianas, las más sencillas, las más repetidas, las más obvias, que por estar tan incorporadas al hacer diario, en su repetición, nos pasan casi inadvertidas (Minnicelli, 2013, pág. 48)

Para la definición de *ceremonia* la autora acude a conceptualizaciones desarrolladas por Giorgio Agamben en cuanto a la relación con el mito, el rito y el juego, asociadas con costumbres y rituales propios de comunidades y sus instituciones. Los ritos y rituales incluyen instancias o momentos de pasaje, “*de diferencia entre nacimiento y muerte*” (Minnicelli, 2013). Estas formas ceremoniales propias de los rituales se establecen y desarrollan en un contexto temporo-espacial.

Esto significa que las ceremonias, incluyen invariablemente un momento de apertura, otro de desarrollo y finalmente uno de cierre. De esta forma aparente pareciera que instauran cierta cronología en un formato lineal, sin embargo, no necesariamente se rigen por criterios del *chronos*, ya que se instalan temporalidades que se establecen “cada vez que..., o antes de..., después de...” (Minnicelli, 2013).

De alguna manera, conservando la lógica ritual, por la ceremonia se crea un tiempo que se suspende para marcar otro tiempo, el del inicio, el del final, el de nuevas condiciones sociales investidas –“creadas”- por el pasaje que la misma instituye. (Minnicelli, 2013, pág. 51)

Por otro lado, la ceremonia instala un espacio donde se juegan diferentes roles dependiendo del contexto donde se inscriba. De esta forma, tiene la fuerza de romper con estructuras jerárquicas, invertir papeles o crear nuevos roles.

Las *ceremonias mínimas* resultan a partir de reconocer un dicho, un hecho, una acción y usar la lupa para interrogar, pensar y decidir qué modificar, qué mantener. El adjetivo *mínimas*, se aplica para hacer frente a lo grandilocuente.

Por lo contrario, se trata de pequeños actos, dichos, que tienen características similares a grandes ceremonias pero pasan inadvertidas en la vida cotidiana institucional.

Otorgarles carácter de invención, de creadoras de condiciones de posibilidad subjetivantes, implica necesariamente entender que el poder (hacer) no se aloja en las grandes estructuras de manera exclusiva, sino que se sostiene en detalles mínimos, en la palabra, en el decir diario, en la posición de cada sujeto en lazo con otros. (Minnicelli, 2013, pág. 55)

El doble filo de las ceremonias, desde su carácter repetitivo, puede tender a cristalizar los hechos acontecidos bajo formas ritualizadas, o bien puede viabilizar nuevos ordenes, abrir otras posibilidades de un hacer a través de lo simbólico-imaginario con lo real. Es esta polaridad la que motiva el presente análisis, procurando reflejar la potencia de aquellos actos cotidianos, de aparente inocuidad, pero que velan ciertos órdenes que habilitan nuevos trazos en el pensar.

Dimensión temporal de la vida cotidiana: entre Chronos, Kairós y Aión

Entre el ya no más y el aún no: instante de suspensión

(como el del pensamiento;

que suspende la aplicación automática de las reglas, decía Hannah Arendt).

Entre continuidades y rupturas.

Entre comienzos y reinicios;

Entre fundaciones y refundaciones

Creaciones y cierres, entre languideces y acontecimientos.

Entre Kronos y Kairós (sin ser o sin dejar de ser Aión)

Graciela Frigerio

Reflexionar sobre el tiempo de la vida cotidiana implica estudiar los potenciales del *tiempo* en sí mismo, como ciclo, como repetición, como oportunidad, como entidad eterna. La lengua griega desarrolla tres tiempos -o temporalidades- con alcances y representaciones diferentes. Estos son: *chronos*, *kairós* y *aión*.

Según la Grecia Antigua y su mitología, cada uno de ellos es representado por un dios, quien a partir de sus cualidades describe algunas singularidades para entender el valor y el alcance de ese tiempo específico en la vida terrenal.

El *chronos* es conocido como el tiempo “del reloj”, ya que se mide a través de unidades cuantitativas, horas, minutos, segundos. Es una temporalidad lineal, continua y sucesiva (Kohan, 2007) que se compone de secciones numéricas para su cuantificación. De esta forma se establece en el presente a partir de la existencia del pasado y el futuro como unidades que lo ordenan progresivamente.

Por otro lado, el *kairós*, implica una temporalidad motivada por la oportunidad, no es cuantificable a través de unidades numéricas, sino que trasciende en un orden inconmensurable. Es un tiempo cualitativo, no lineal, donde los acontecimientos no suceden de forma secuencial y ordenada, sino que irrumpen atravesando el propio tiempo. Se lo denomina el tiempo de la oportunidad, ya que aparece y abre posibilidades a partir de una manifiesta inspiración.

Por último el *aión*, el tiempo de la fuerza vital, “*la intensidad del tiempo de la vida*” (Kohan, 2007). No entiende de pasado ni futuro y se encuentra distante de elementos que lo cuantifiquen, ya que *aión* es la perduración de la vida, el destino. Es eterno, ya que está centrado en la acción con sentido *per se*, no contempla anhelos ni planes, ya que se trata del propio camino a recorrer. Es conocido como un tiempo circular, similar a los procesos de la naturaleza, siendo cíclico y eterno, sostenido por su fuerza vital.

Etimológicamente *aión* encuentra su significado en el concepto “fuerza vital” a partir de las primeras apariciones del término, luego es considerado como medula espinal y posteriormente se le adjudican las acepciones de eternidad y duración.

Kohan (2007) propone pensar esta dimensión esencial del *aión* en relación al reino infantil, de la siguiente manera:

El tiempo puede ser también algo diferente que el número del movimiento: en otras palabras, la numeración del movimiento no agota la temporalidad y esa dimensión no numerable del tiempo

hace lo que hace un infante (*paizon* que hemos traducido por <jugar>), por eso, el tiempo es también un reino infantil. Porque si una lógica temporal es del orden de la numeración, hay otra que *infancea* (<juega> en la traducción) con los números, que no los deja andar tan fácilmente el camino numerable de la progresión. (Pág. 93)

De esta manera entiende al *aión* como el tiempo vital de un niño cuando juega. Que no sabe de horas, ni transcurso cuantitativos, ya que lo único trascendente es el momento preciso en el que está jugando, ese instante eterno e inmortal.

Esta relación *aión-infancia*, entendida desde el tiempo vital de los niños, se aleja de aquellas concepciones que definen a la infancia como la etapa de la vida inicial, en un sentido evolucionista. De otra forma realza el carácter *aiónico* entendido a partir de la forma particular en la que viven y conciben los niños el tiempo y la vida. Sin pasado ni futuro, sin elementos cuantificables, sino bajo unidades eternas, intensas. Una fuerza infantil, eso podría ser el tiempo *aiónico*. (Kohan, 2007)

La niñez no es algo que pasa, sino una duración, aunque más no sea una milésima en el tiempo del mundo. La duración del estar siendo niño. Todo lo que ocurre durante y que, quizá, podrá ser recordado y olvidado. El durante de los niños sería, por lo poco que sabemos y lo poco que sabremos todavía, un tiempo no lineal, no evolutivo, no unidimensional. (Skliar, 2015, pág. 175)

Desde otra vertiente, Mèlich (1994) analiza la dimensión temporal del *Lebenswelt* a partir de la relación entre *khronos*⁷ y *kairós*. No incluye terminológicamente el *aión*, pero se pueden percibir sus sentidos entre las acepciones concedidas a los otros tiempos.

Mèlich señala las diferencias entre un tiempo objetivo (*khronos*) y un tiempo vital (*kairós*). En lo referente al tiempo de la vida cotidiana pondera el tiempo vital, un tiempo vivenciado, que se transforma según los diferentes contextos, dotándose a la vez de sentidos heterogéneos. “*En el mundo de la vida nos movemos por impulsos kairológicos. El tiempo vivido es el tiempo subjetivo opuesto al tiempo del reloj. El tiempo vivido es nuestra vía temporal como ser-en-el-mundo.*” (Mèlich, 1994, pág. 77)

⁷ En esta sección se escribe el término según como lo hace cada autor en cita, eligiendo para el resto del trabajo la forma *chronos*.

Tiempo y espacio son, según el autor, dimensiones indisociables del *Lebenswelt*, ya que lo componen al tiempo que lo dotan de sentido.

La espacio-temporalidad del mundo de la vida es una dimensión vital, existencial. La vida a la que se refiere el *Lebenswelt* es tiempo y espacio. El tiempo, aquí, no es una forma o condición a priori de la sensibilidad, como en Kant. Vivimos en y con el tiempo. Es la importante diferencia entre *Kairós* y *Khronos*. (Mèlich, 1994, pág. 73)

El *kairós* va a orientar la forma de ser y estar en el mundo. Del mismo modo, el espacio vital será cimiento de las relaciones intersubjetivas y de las corporeidades de la vida cotidiana.

Chronos, *kairós* y *aión*, ofrecen diferentes formas de pensar el tiempo de la vida cotidiana, pudiendo estar combinada por impulsos de las tres temporalidades presentadas. Lefebvre (1972) menciona que en la cotidianidad confluyen los tiempos cíclicos y lineales creando continuidades y discontinuidades. Mèlich (1994) destaca el *kairós* para la vida cotidiana, entendiéndolo como el tiempo vital y existencial, el cual, al mismo tiempo, lleva intrínsecos vestigios propios del *aión*.

En la experiencia en análisis es posible percibir, a través de los relatos de los integrantes del equipo de trabajo, que en la cotidianidad del Centro educativo están representadas las tres temporalidades. Sin embargo, los impulsos *aiónicos* y *kairológicos* encuentran una presencia significativa que permite pensar y analizar los alcances de ésta en su relación con la acción educativa de la vida cotidiana. De esta forma se entiende que la cotidianidad no está ordenada mayormente por una temporalidad lineal, cronológica, sino que oscila entre la fuerza vital, la eternidad, la oportunidad y la irrupción.

3.3. Cuatro escenas de la vida cotidiana del Club de Niños

Teniendo en cuenta a partir de lo estudiado que la vida cotidiana es espontánea, intersubjetiva, constructora de identidad social y existencialmente es tiempo y espacio, se analizan las posibilidades educativas de la cotidianidad, atravesadas por los componentes simbólicos presentes en toda vida cotidiana.

Con este fin, se presentan y analizan cuatro representaciones simbólicas de la vida cotidiana del Club de Niños, en lazo y resonancia con la dimensión temporal de las mismas. ¿Cómo se entienden y ordenan los tiempos y espacios en la vida cotidiana del Centro? ¿Qué habilitan/desatienden en términos educativos? ¿Qué posibilidades despliegan las *ceremonias mínimas* como dispositivos temporo-espaciales en la vida cotidiana del Club de Niños?

En la entrevista⁸ que se realizó a los integrantes de diferentes equipos de trabajo entre los años 2014 y 2018, se plantean algunas interrogantes orientadas a comprender la dimensión temporo-espacial de la cotidianidad del Club de Niños.

Se analizan las respuestas atendiendo aquellos momentos propios de la vida cotidiana del centro educativo, entendidos desde su carácter espontáneo. Se repasa en las situaciones de entradas y salidas, en el ordenamiento y valor de los tiempos libres, en el uso de los espacios y en las concepciones de los entrevistados sobre los momentos dedicados a “lo educativo” en la vida cotidiana.

El tiempo de la vida cotidiana: entre la fuerza vital y la irrupción

Las rutinas de los centros educativos suelen organizarse a partir de delimitaciones temporales cuantitativas. Media hora de recreo, quince minutos para hacer una actividad, dos horas de trabajo en el salón, horarios prefijados de entrada y de salida. Estas medidas, establecen implícitamente la valoración que otorga la institución a los diferentes espacios, actividades o rutinas cotidianas, concretando las prácticas a partir de esa jerarquía.

En la experiencia en estudio, los entrevistados mencionan la existencia de algunas rutinas que ordenan el transcurso del día, pero se enfatiza en la presencia de criterios flexibles en el establecimiento de los tiempos. Expresan que no siempre se aplican de la misma forma, refiriendo a una intención

⁸ La pauta de la entrevista se encuentra en anexo nº1

explícita en que esto suceda así. *“Que no sean todos los días iguales y no pretender eso es parte de una idea también”* (E2⁹).

- No hay una rigidez de tiempos, como hora de tiempo libre, o sea, si bien hay momentos de actividades, eso es muy flexible en realidad el manejo de esos tiempos. Y a la vez que es flexible pensar en las particularidades ¿no? cuando hay una situación por ejemplo de taller y algún niño no puede sostener eso, se entiende que ese niño este afuera. (E5)
- No son cosas que estén establecidas a priori ni marcadas [...] en algunos momentos en los equipos se ha planteado como esta necesidad de establecer bueno, va a haber media hora a la entrada, va a haber 15 minutos, pero creo que son las cosas que después resultan como más difíciles de sostener. (E6)

Indagando sobre esta intencionalidad en el uso de los tiempos, se encuentran criterios comunes relacionados a la necesidad de conocer y adaptarse a las características de los niños y niñas, el contexto barrial, el estado general del equipo y las particularidades con las que llegan los niños y niñas cada día. Estos aspectos se pueden condensar en un criterio compartido, un acuerdo de que las prácticas se construyan en situación.

- La forma más estructurada nunca es la que funciona más capaz y que si funciona más construir en situación. En determinadas situaciones fue rendidor que ese tiempo fuera establecido y que los chiquilines lo manejaran y en otros momentos había que dejar un poco más fluir e ir como moderando esos tiempos en función a cierta lectura de la situación, de lo que está sucediendo. [...] Hay algo como de eso, de observar y ver que está pasando y conversar en el momento algunas cosas, que creo que, por momentos es muy positivo, porque, genera como, eso, reglas que se construyen en situación y que no son siempre así de la misma manera, porque a veces habilita a cosas que están súper interesantes. (E6)
- La cotidianidad era siempre muy distinta, no sé si te podría definir como una estructura porque justamente lo que no tenía, quizás, era una estructura, sino que era un conocimiento de equipo que se fue fortaleciendo y se fue construyendo conociendo a los gurises y a las familias. Creo que la cotidianidad estaba marcada por el conocimiento, la profundización y el análisis de los gurises y de las familias, entonces se iban adaptando las propuestas a partir de ese conocimiento con los chiquilines, con las familias y con el entorno. (E1)

Analizando los discursos con atención, se puede observar que previo a la necesidad o intención en una planificación que organice cronológicamente los tiempos de cada día, pareciera existir un motor con mayor valor que habilita

⁹ Entrevistado/a N°2. Transcripciones de las entrevistas en anexo N°2. (Se utiliza para el resto del trabajo la abreviatura E para referir al entrevistado/a)

que otras vicisitudes acontezcan, orientando la cotidianidad hacia criterios de tiempo flexibles.

Este orden particular actúa como una fuerza de base que si no está presente, pareciera no haber organización eficaz. Y es una fuerza en un orden espontáneo, cotidiano, de aparente naturalidad. Se puede calificar como *aiónica* en tanto es médula espinal del trabajo diario. Es a lo que refiere Heller (1972) cuando menciona la relevancia que tienen los saberes propios de la vida cotidiana como agentes facilitadores de que otras acciones educativas acontezcan.

- Hay algo como de eso, de generar las condiciones para que, todo lo demás pueda suceder, se le da mucha importancia a que, si este espacio no funciona, hay que pensar, todo lo demás hay que repensarlo. (E6)

Algo similar aparece en el uso de los espacios, donde es posible abarcarlos desde la idea desarrollada por Melich (1994), como una dimensión indisociable de la construcción del sujeto. La funcionalidad de los espacios, su habilitación o censura, las leyes que los gobiernan, evidencian ciertas formas de trabajar de cada centro educativo y llevan intrínsecas las intenciones educativas en las cuales se fundan.

Partir de concebir a los espacios como potencia para que emerja algo, es comprenderlos no desde su función utilitaria, sino como una dimensión ligada a la construcción de subjetividades. De hecho, el sujeto se construye a través del entorno que lo circunscribe, que le da sentido y ofrece el escenario para que se desarrolle su corporeidad.

El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo. Le otorga un sentido, y en esa significación irrumpe la temporalidad. El espacio se transforma en espacio vital, y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. (Mèlich, 1994, pág. 75)

El hecho de que cotidianamente coincidan las corporeidades, en un mismo espacio, en múltiples encuentros *face to face* (Heller, 1972) se puede leer como una fuerza existencial que habilita que infinitas posibilidades no pensadas puedan tener lugar. Esta fuerza, es una riqueza potencial que las instituciones disponen espontáneamente y ofrece la posibilidad de verla, de abordarla, de valorarla. Es un tiempo-espacio de oportunidad (*Kairós*). “*La escuela se*

encuentra expuesta en forma permanente a convertirse, total o parcialmente, en el espacio del choque, del azar, de la reacción imprevisible, del espacio desreglado” (Duschatzky, 2011, pág. 37)

En relación a los espacios cotidianos del Centro, sucede algo similar al uso de los tiempos, en cuanto a la plasticidad y la construcción en situación. Los entrevistados destacan:

- El espacio no está restringido en realidad, los gurises andan por casi todo el Centro en realidad, como que están habilitados a utilizar. (E5)
- Cuanto más variados y más diversos sean mejor, los espacios, o sea, creo que la tendencia no es a restringir lugares para estar. Siempre son en la mayor parte de los lugares a los que se pueda estar, y hacer ciertos acuerdos de ciertos lugares a los que no se puede ir [...] creo que también la apropiación del Centro que tienen los chiquilines hace que habiten todos los espacios y que de repente el baño también sea un espacio para, estar y compartir con otros. (E6)
- Había un sentido de apropiación como bastante fuerte, apropiación constante, constante no, total. Y nada, como vos te movés en tu casa, agarras todo lo que hay pa agarrar, usas todo lo que hay pa usar [...] La cocina tenía como una fuerza también, las cocinas son almas de los lugares en todos lados, era como que siempre estaba pasando algo en la cocina, o iba a pasar algo, muchas charlas muy productivas se daban en la cocina. (E2)

La construcción en situación que se observa reiteradamente en los relatos, es parte de la metodología de trabajo y parece ordenar de alguna forma los tiempos y espacios de la vida cotidiana. Implica inicialmente dos movimientos esenciales que son la observación y la lectura de la situación. *“Para mí es un ejercicio que vamos haciendo: leer desde el vínculo que se va construyendo. Es necesario activar cierta sensibilidad para que la información que circula en esa relación pueda ser interrogada y trabajada”* (Duschatzky, 2011, pág. 18).

Estas dos acciones se vuelven esqueleto del trabajo en el período estudiado. La observación es herramienta y al mismo tiempo matriz de una forma de pensar, de hacer, de evaluar. La lectura de la situación envuelve la acción de leer, con características similares a las de la observación, pero incluyendo una connotación analítica. Leer no es solo mirar, leer es descifrar códigos, leer es pensar, es entender (o no) y es también leer *entre* líneas.

Frigerio (2017) plantea la presencia de los “entre” como una preposición que tiene presencia en sí misma, “*es un tiempo, es un espacio, es una situación*”. Propone dejar de lado su existencia preposicional para dar paso al verbo, *entre*, como invitación, bienvenida, como la acción de recibir al otro. “*Interviniendo, viniendo entre, volviendo disponibles unas presencias, unas posiciones, unas circunstancias (Deligny define así al educador: un creador de circunstancias) para que cuando Kairós se asome el sujeto pueda atraparlo, para que pueda hacer algo con el azar.*” (Frigerio, 2017, pág. 79)

Estos movimientos propios de la cotidianidad del Centro, (la observación y la lectura de la situación) se traducen posteriormente en la construcción en situación. De esta forma parece referir a estar *en*, resonando así el concepto de implicación.

Estar *en* situación implica asumir una postura, lo que es inexplorado y a la vez familiar, y cómo posicionarse frente a ese “otro”, inesperado, novedoso, que transgrede la propia identidad, entendida no como algo estático, propio del sujeto, sino como la interacción entre ello y lo que viene desconocido del otro.

Por último, la lectura de la situación, en tanto es una situación, plantea un estado, mas, menos transitorio, circunstancial, latente, imprevisible. Esto invita a pensar en algo dinámico o itinerante, en algo que nunca es igual. El movimiento que despliega naturalmente cualquier situación inaugura una serie de posibles caminos a elegir, tanto como mantenerse inmóvil.

Hay que tener en cuenta, empero, que toda *situación es ambivalente*. Esto significa que, evidentemente, la situación limita el campo de acción de cada ser humano; es un freno a su libertad. Pero al mismo tiempo, la situación libera, abre un campo de posibilidades. La situación nos ata a la contingencia, a lo heredado, pero, a su vez, como veremos, es la apertura al deseo, al sueño, a la situación imaginada y (probablemente) nunca alcanzada del todo. (Melich, 2009, pág. 87)

Trabajar *en* la cotidianidad tiene el poder de disipar algunas fronteras, algunos límites que intentan definirla, sobre todo desde la educación, como algo azaroso, desintencionado, por ser algo no premeditado. La discusión aquí se centra en creer que aquello innato no tiene valor, ¿por qué?

El portón abierto: una modalidad permeable

El espacio físico del Club de Niños es compartido con otros proyectos, programas y con la sede administrativa de la Organización. No encuentra límites territoriales delimitados con precisión por lo cual se establece en una modalidad “abierta” desde el espacio de la entrada.

Aquí hay una cuestión simbólica fundamental constituida por una funcionalidad diferente en relación a la puerta de entrada al Centro. En este caso, no oficia como un límite físico adentro-afuera. Si bien existe un portón en el acceso, éste se encuentra siempre -sin excepciones- abierto. Esta ausencia de un símbolo que actúe de límite entre el adentro y el afuera tiene sentido en sí mismo y es posible visualizarlo en la práctica cotidiana del Centro.

Se entiende esto desde el equipo de trabajo como una espacialidad diferente, que posibilita una apertura no solo a los niños y sus familias, sino a la comunidad, a los vecinos, a otros proyectos. Se aprecia en las entrevistas que esta simbología instala un valor en sí mismo en el trabajo cotidiano.

- Hay un portón pero está la puerta siempre abierta entonces, como hablábamos un poco antes van gurises que sí están yendo al Club de Niños, caen vecinos a preguntar por trabajo por ejemplo, entonces, o sea, además de ser Club de Niños ya trabajas con las familias del Club de Niños pero también trabajas con los vecinos de la zona, con otros gurises que no están, o sea, es como algo más abierto que el Club de Niños, es el Club de Niños más las familias y la comunidad en general. Entonces, o gente que te pide un asesoramiento que creo que también el nombre es parte de la idiosincrasia, creo que lo debe seguir haciendo a la forma de laburo ¿no? o sea como de puertas abiertas. Ya de por sí porque hay un portón que jamás se cierra. (E1)
- En eso es constante, el vecino, el primo, la tía, el bingo que vienen las vecinas que vinieron alguna vez y que después no vinieron más, todos los egresados que están, de forma casi constante apareciendo viniendo a contar sobre sus materias, o haciendo unos deberes, creo que si lo pensamos el vínculo con la comunidad es desde muchos, muchos lugares. (E6)

Pensar en la puerta abierta como una *ceremonia mínima*, nos invita a trascender de su apariencia, interrogarla, reflexionar sus alcances y visibilizarlos. Pero, ¿qué implica ese detalle que parece inadvertido? ¿Qué oportunidades ofrece en términos educativos? Sabemos que las *ceremonias mínimas* son *creadoras de condiciones de posibilidad subjetivante*, entonces,

¿Qué efectos, consecuencias, dispone en quienes comparten la cotidianidad, la presencia de un portón siempre abierto?

Se toma este punto para analizar teniendo en cuenta que las *ceremonias mínimas* se establecen y desarrollan posibilitando múltiples formas de tratar y concebir tiempo y espacio. Desde una perspectiva macro, en relación a la concepción del espacio, el portón abierto se traduce en una línea de trabajo orientada por la *apertura*. A la comunidad, al barrio, a los vecinos, a quienes “pasan, miran, entran”, a las familias y a los niños y niñas.

Interrogando sobre la idiosincrasia del Centro (pregunta 2 del cuestionario), un entrevistado destaca:

- La apertura, creo que es un aspecto re central del Centro. La apertura en todos los sentidos, creo que es eso, que es desde un portón abierto que habilita a que se entre y que se salga, creo que eso abre, y abre a todo, abre a otros que aparecen, a los chiquilines también circulando de forma abierta, las familias ingresan, están dentro del predio, ven los salones, ven cuando trabajamos, creo que la apertura es como de todos los aspectos, también porque recibe eso que llega, no es solo que el portón este abierto sino que es, bueno, si viene alguien a preguntar me hago cargo, no voy a mirar para otro lado, me hago cargo porque es parte de la comunidad, porque es parte del medio donde trabajamos. (E6)

Esta apertura, simbolizada por “un portón que jamás se cierra”, se aprecia en los relatos como parte del trabajo cotidiano del Club de Niños. La puerta abierta actúa diluyendo la frontera entre el adentro y el afuera y exige convivir con esta particularidad. Esto, de alguna manera, permeabiliza al Centro con la comunidad e instaura trayectos de circulación donde los límites parecen invisibles.

- Y creo que era una de las claves del trabajo, no era solamente las actividades con los niños y las niñas del Centro sino que había una apertura a y una intención puesta en la comunidad como eje de trabajo, ya sea con amigos de algunos de los que iban al Club, que caían y se los integraba, a otros que simplemente caían porque caían, a pispiar, a ver qué onda. (E2)
- Yo creo que en el Centro se toma lo que traen, lo que pasa en la comunidad y el Centro sale también y es difícil como, capaz que está más bueno si te respondo que es difícil entender esos límites como afuera y adentro en realidad, eso es lo que, de la tarea lo que me surge decir, si, porque el pienso está puesto en eso que dije, permeable, en esa permeabilidad, no identifico mucho pensar esa diferencia. (E5)

De esta manera se observa que la ausencia de un límite definido en la zona de la entrada al Centro es reflejo de una forma de concebir el espacio cotidiano y a la vez habilita que desenlaces incalculables puedan acontecer. Por un lado afirma una disposición a trabajar no solo con el niño o niña que asiste, sino que posibilita que el acercamiento de la familia se dé a través de la convivencia con el espacio. Como se aprecia en uno de los testimonios, las familias entran, transitan, observan cómo se trabaja y participan activamente de algunas instancias.

Esta circulación es posible a través del portón abierto, que invita no solo a entrar al Centro, sino a abrirse a la comunidad. El hecho de que los vecinos entren y salgan, que se acerquen jóvenes que están en la vuelta, egresados que constantemente habitan el espacio, habla de una forma específica de convivir con la comunidad.

- Es como me decía un gurí que vive en frente que no viene al Centro y me dijo esto es un centro abierto o sea, esta cancha es, de alguna forma es tan mía como tuya. Las reglas acá, las pautamos medio que entre todos y fue muy simbólico también eso de decir bueno ta, también el nombre de alguna forma dice, hace a lo que sucede, es eso, es un centro abierto y es un centro abierto, no hay dudas de que es eso, con toda la complejidad que implica, lo bueno y lo malo. (E6)
- [...] construir esos acuerdos eso también tiene que ver con trabajar con la comunidad, con que es un espacio que es de ellos también, que se piensa como de ellos también, y que de esa forma se construyen acuerdos, no partiendo de la base que es un espacio cerrado privado que bueno la comunidad habita en momentos puntuales o por situaciones concretas o si formas parte del proyecto. (E6)

Por otro lado, esta modalidad “abierta”, la inquebrantable convivencia con la comunidad, estos límites físicos “desdibujados”, implican que se instale lo impredecible como una variable constante en el trabajo cotidiano. Es aquí donde aparece la figura del **caos**.

- Acompañado a eso es el caos, es caótico, es una dinámica muy caótica, que en el caos y en el desorden conserva algunas cuestiones que están muy buenas, que se combinan con esto de ser un espacio abierto. Pasan muchas cosas todo el tiempo, todo el tiempo están pasando cosas, desde los niños, los adultos, el barrio, eso, estar abierto habilita que pasen cosas, si uno cierra ciertas cosas bueno pierde como probabilidades de que algunas cosas afecten la dinámica de lo que pasa cotidianamente pero si uno está abierto todo lo que pasa afecta, impacta y bueno eso lo vuelve como por momentos un espacio como muy caótico, muy desordenado, pero que, que de alguna forma en ese caos da lugar a muchas cosas. (E6)

- En general había un tema con los límites hacia la gente, que estaba medio desdibujado, ¿no? teníamos como una dificultad en encontrar como la parte esta de decir bueno, el estar abiertos, como centro abierto, abiertos a la gente, disponibles, siempre que lo necesitaran y eso se confundía con la falta de límites a veces. Ordenar esa cosa costaba, eso nos costaba, y bueno y eso hacía que fuera caótica a veces la cosa ¿no? (E4)

En estos fragmentos se puede observar una doble faceta del símbolo en cuestión, por un lado se consolida como un dispositivo habilitador, y por el otro presenta en su forma salvaje de convivir, una dificultad en el establecimiento de los límites.

El caos, que se encuentra presente en casi todos los relatos, es tomado por un lado, como desorden, como anarquía, lo cual de forma aparente encuentra una connotación negativa. Lo particular es que en esta experiencia se piensa el caos como dispositivo que posibilita que los órdenes se diluyan constantemente dibujando nuevas formas, incalculables e imposibles de controlar, habilitadoras de procesos educativos espontáneos.

Nos alejamos de la idea del Kaos como sinónimo de desorden [...] lo tomamos como lo que es: el imperio de lo que está antes de la forma (y del formato, claro), el triunfo de lo amorfo y de la indeterminación; un estado que cuestiona la existencia como algo dado de antemano y al pensarlo así empodera la idea de lo que está en permanente formación. (Duschatzky, 2012, s/d)

Estas conformaciones diversas que se desprenden de la *ceremonia mínima* de “la puerta abierta”, se incluyen en un concepto más amplio, presente en la integralidad de toda vida cotidiana: la convivencia. “Y *la convivencia es convivencia porque hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar*” (Skliar, 2010, pág. 105)

“Van cayendo, van llegando”: un tiempo de encuentro

La simbología que representa la puerta abierta en la rutina cotidiana, tiene también una influencia directa en los momentos de entradas y salidas diarias de los niños al Club, instalando a través de esa espacialidad particular, un orden de tiempo diferente.

- Si bien el horario del centro era de una a cinco, doce y media, doce y cuarto ya había gente en la vuelta, llegábamos y no necesariamente ya estaban todos, y no, van cayendo, van cayendo, es como que esa primer media hora es como de bueno, de llegada, de dar un rato pa que vayan cayendo los que faltan y como de ir, este, poniéndonos a tiro de cómo estamos, contándonos cosas. (E2)
- Llegan, van llegando, van llegando y están ahí, no tienen, no hay como una hora de llegar, o sea hay una hora de llegar, pero no es como en la escuela, a tal hora se entra ¿no? van llegando, llegan con sus familias muchas veces, es como un tiempo de entrada, de estar ahí con lo que van trayendo. (E5)
- Llegaban antes de tiempo, porque les gustaba estar ahí claramente, otros por necesidad quizás por la hora de la comida, otros por escaparle a su casa puede ser, o sea, había diferentes motivos por el cual llegaban en hora [...] les costaba irse, les costaba la hora de la salida, muchas veces se querían quedar o jugando al fútbol o quedarse ahí, en un lugar donde se sentían seguros digamos, o, tranquilos, algo les tenía que generar para que se quisieran quedar en ese lugar. (E3)

Como se aprecia en estos relatos, en el tiempo de la entrada, que si bien estaba pautado para las 13 horas, se entendía que los niños y niñas “fueran llegando” en un margen de tiempo mucho más amplio. Mientras algunos llegaban antes, al salir de las escuelas, corriendo, sin pasar por sus casas, otros, llegaban a mitad de la tarde.

Es interesante cuando mencionan “van llegando, van cayendo”. Esto parece instalar una temporalidad diferente, que contempla criterios de tiempo dilatados. Podrían pensarse como irrupciones (*Kairós*), donde la llegada de cada uno marca un ritmo particular. No se recibe a la grupalidad homogénea, sino que es un tiempo individual y espontáneo, en permanente irrupción.

Por otro lado, ese tiempo puede entenderse como *aión*, por su duración, su fuerza vital. Cada encuentro dentro de esos márgenes de llegada tiene sentido

por sí mismo, es parte de una forma de concebir el tiempo. De esta manera, se observa a partir de los relatos, que este tiempo de llegada mantiene una intención de parte del equipo de trabajo. No se lo considera un tiempo inerte, sino que se establece como un espacio de oportunidad, bajo una temporalidad *kairológica*.

- Es como una cuestión bastante intencionada ese tiempo compartido, creo que, pensamos los que estamos ahí que ese tiempo vale la pena, que no es tiempo muerto, no es tiempo perdido, no es tiempo de bueno ta, esperar, sino tiempo aprovechado para conversar y para compartir como desde lo más cotidiano y desde identificar como llego ese chiquilín ese día. (E6)

En este sentido, se entiende el tiempo de la vida cotidiana con un valor por sí mismo, correspondiendo a la concepción *aiónica* del mismo. Si bien ese momento tiempo-espacio no tiene una aparente transmisión en términos educativos, hay una intención educativa explícita en que esas instancias tengan lugar y valor antes de comenzar cada jornada diaria.

Lo particular es que estos tiempos no encuentran límites rígidos, sino que se construyen en función a la cotidianidad cada día. Esta inspiración se mueve en relación a la necesidad de observar cómo llegan los niños y niñas cada día. Y a partir de eso establecer la organización del día, más o menos flexible, más o menos estructurada.

- Podría parecer que en una primer instancia era libre, pero en realidad no, porque era planificado. Este, muchas veces había que re planificar sobre esa "libertad" porque si recuerdo ahora algunos momentos que pasaba que, no es que está el Club de Niños adentro de una pecera y no pasa nada. (E1)

En este sentido, entendiendo estos momentos de llegada y salida a partir de las implicancias de las *ceremonias mínimas*, el establecimiento de criterios de tiempo dilatados, cercanos a un orden del *kairós* o el *aión*, se traduce en un dispositivo que jerarquiza íntegramente la idea del encuentro con el otro¹⁰.

¹⁰ Este punto se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo relativo a la dimensión educativo-social de la vida cotidiana.

La fuerza espontánea de los tiempos “libres”

Otra cuestión que se analiza a partir de las entrevistas es lo que sucede en los “tiempos libres”, de qué forman se organizan, qué pautas se establecen en cuanto a los tiempos y espacios y qué lugar/valor se les otorga desde el equipo de trabajo.

Los “tiempos libres” son entendidos por los entrevistados como aquellos momentos donde no hay una actividad direccionada por un adulto referente¹¹, o no hay un contenido explícito planificado a priori. Se comprende que son “libres” porque no se encuentran reglados por el adulto, si bien cuando se trata de niños y niñas, se tiende a pensar en la necesidad de establecer pautas que los ordenen.

Pensando en clave de la cotidianidad del Centro, estos momentos resultan esenciales ya que son espacios donde se ponen en juego cuestiones cercanas a un orden espontáneo de transitar y vivir tiempo y espacio. De esta forma habilitan que empiecen a irrumpir diversidad de oportunidades para el acto educativo. Así lo expresa uno de los entrevistados:

- Para que eso pase vos tenés que considerar que ese espacio sin una actividad puntual es un espacio educativo y te tiene que interesar y tenés que direccionar energías a observar e intervenir en esos espacios. que no sea tiempo libre porque no quiero laburar o porque, o tengo que hacer otra cosa, que sea un tiempo libre para ver qué pasa e intervenir, en realidad no es un tiempo libre porque no hay nada de libre, lo único que no hay es una actividad concreta llevada a cabo por un adulto. (E2)

El primer paso es, entonces, devolverle ese valor exiliado a estos espacios y tiempos instintivos, alejándose de la necesidad de gobernar todo lo que sucede en la cotidianidad. Esto implica un movimiento elemental, y es el de conceder los tiempos y los espacios necesarios para convivir. La convivencia es parte de la vida cotidiana, y tomarla como parte de la propuesta educativa es afianzar su potencia y los posibles trazos innatos que puede dibujar.

En este sentido, se observa en los relatos que en la cotidianidad del Centro, la convivencia es tomada en cuenta como *aión*, un tiempo impregnado de una fuerza vital, con valor en sí mismo y siendo medula espinal del trabajo

¹¹ El término incluye educadores, equipo técnico (trabajadora social y psicóloga), talleristas y coordinador.

educativo. Marcelo Percia (2011), escribe sobre la *potencia exiliada* de los pasillos:

En una escuela pasa todo el tiempo “el pasillo”, ahí se juegan un montón de cosas muy ricas, pero en el día a día se te escapa la oportunidad de pensar su valor. Hay momentos en que por la premura del “deber”, te sacas diplomáticamente de encima lo que excede. Sin embargo, algo en vos quiere estar allí, prestar atención a lo que va sucediendo. Aquí también hay algo no escolar, en este tironeo entre querer cruzar un umbral y seguir del lado más previsto o previsible. (Pág. 111)

Como se lee en la cita del E2, la intención de los tiempos libres está situada en tomarlos como insumos cotidianos para el trabajo. Allí se ponen en juego elementos vinculares, simbólicos, fundamentales. No son tiempos muertos, sino potencialidades latentes, donde la disponibilidad y observación por parte del educador es fundamental para llevar luz a esos fragmentos de aparente oscuridad.

Es necesaria una cierta disponibilidad para tomar señales. Si estoy envuelto en un excesivo saber respecto de cómo deberían comportarse las personas, no podré atender a un conjunto de signos que, difusos, tal vez me ofrezcan muchas preguntas y oportunidades de experimentar combinaciones infinitas entre las cosas y las personas. (Dustchazky, 2011, pág. 19)

Este tratamiento de los tiempos libres es similar a lo expuesto en el apartado anterior sobre las llegadas y salidas, en cuanto a que se valoran como instancias con valor propio que son base para que otras acciones puedan acontecer. Se utilizan como espacios de encuentro y de diálogo, de observación y de experiencia.

Se mencionaba en un fragmento anterior la intención de los equipos de trabajo en adaptar las propuestas a partir del conocimiento de la población con la que se trabaja. Este conocimiento no sucede de la noche a la mañana, sino que también, necesariamente implica tiempos y espacios que lo posibiliten. Es esta la fuerza de base que orienta la estructura. Si la cotidianidad está cubierta de actividades reguladas por los tiempos adultos, posiblemente estas cuestiones espontáneas se encuentren mitigadas.

Por esto, la espontaneidad es una capacidad imprescindible para llevar adelante la acción educativa. Espontaneidad no entendida como espontaneismo sino como “la capacidad instalada y acumulada en un sujeto que le posibilita diferentes alternativas de reacción a situaciones inciertas o inesperadas” (Morales, 2006, pág. 11)

El conocimiento de los niños, niñas y sus familias implica la existencia de la mirada, la observación. Ante todo la disponibilidad de esa mirada, que va a ser la guía para que las decisiones a tomar en relación a las ofertas educativas tengan lugar.

Tomar los tiempos libres como espacios-tiempos de oportunidad (*kairós*) de la mirada es abrir un campo extenso de posibilidades de hacer. Esto aparece en las entrevistas de la siguiente forma:

- Eran los espacios más importantes, en cuanto a, en cuanto a que si se daba un rato sin una actividad puntual pero vos estas con una mirada de ver que está pasando ahí, están pasando un montón de cosas y si intervenimos en situaciones que pasan en esos espacios, es como la mejor forma de aprovechar ese rato. (E2)
- Pasaba de todo en realidad, y eso era en el tiempo libre, era un juego espontaneo, no era nada pautado, pero en realidad a partir de ahí uno sacaba un montón de información y era una cosa que después se podía trabajar porque ahí estábamos trabajando, ahí lo que se veía era familia, vínculos, trato, veías todo en ese juego espontaneo. (E4)
- Y bueno es un tiempo en el que bueno que es un tiempo de conocimiento de cómo, de cómo son los niños, como se vinculan, que cosas les interesa y no les interesa, de observación y también de, son tiempos donde uno puede como, intervenir también. (E5)

Indagando en la estructuración de estos tiempos, su extensión, el uso de los espacios y las posibilidades que ofrecen, se aprecia un factor común en los discursos relacionado a la implementación de acuerdos con los niños y niñas, bajo una doctrina que tiende a la autorregulación. Guiados por una metodología que apunta a la ya mencionada construcción en situación expresan:

- No podíamos marcar una cosa que siempre fuera igual, esto era demasiado dinámico había que estar replanteádoselo todo el tiempo como iba a ser. (E4)
- Cuando estamos como en momentos donde eso genera conflicto, de una forma capaz que los, los convocamos a la decisión, los comprometemos a que formen parte de esa decisión [...] ¿Cómo van a usar ese tiempo libre? ¿Qué van a hacer? ¿Qué espacios van a usar? dejar registrado eso de alguna manera en un pizarrón, en un papelografo, en donde sea, como para que quede algo de los acuerdos que se hacen con ellos [...] creo que en esos momentos son los que principalmente, hacemos como estos acuerdos con ellos, de invitarlos a que piensen ellos como van a generar esos tiempos, incluso también en la cantidad de tiempo, o en los momentos del día donde van a estar esos tiempos. (E6)

3.4. Dimensión educativo-social de la vida cotidiana: entre lo innato y lo latente.

Luego de analizar las dimensiones temporo-espaciales de la vida cotidiana del Club de Niños y estudiar los alcances y significados de las *ceremonias mínimas* presentadas, es tiempo de investigar las posibilidades educativas de la cotidianidad. ¿Qué implicancias tiene el trabajo educativo social a partir de la vida cotidiana?

En las entrevistas realizadas se indaga sobre las posibilidades educativas interrogando sobre los momentos dedicados a dicha tarea. En general, predomina una dificultad en diferenciar los tiempos y espacios sin una intención educativa de aquellos que tienen una. Interrogando sobre la diferencia entre estos espacios, mencionan:

- Lo que se pensaba, todo era pensado más allá de que, repito, desde fuera quizás fuera visto como caótico o desordenado estaba como tan arraigado eso en el equipo de incluso hasta desde las miradas o lo que fuera que todo acto era educativo, desde la merienda, desde lo del encuadre, desde poder sentarse a hablar con alguien o poder tener porque no un espacio a solas con alguno de los chiquilines ¿no? [...] Creo que es un eje que transversalizó y que transversaliza la cotidianidad del Centro, entonces, desde la llegada de los chiquilines hasta la ida. (E1)
- Lo educativo estaba atravesando todo, cada minuto era educativo, es difícil pensarlo aislado a mí me cuesta pensar que era educativo, yo que sé, todo al final lo más rico era lo de la convivencia ¿no? como todo esto de cómo convivíamos con lo educativo, estaba ahí, me parece más que en otra cosa. (E4)
- No puedo identificar momentos donde lo educativo no aparezca, quizás son momentos como más puntuales de asistencia en determinadas situaciones [...] el resto del tiempo hay un esfuerzo muy grande porque lo educativo esté las 4 horas que los gurises están ahí y que esté todo el tiempo, desde distintos lugares. Hay momentos que son más de transmisión directa, y después hay muchos otros momentos que tienen que ver con generar las condiciones adecuadas para que esas cuestiones de enseñanza se den. (E6)

Se observa en estas citas que “lo educativo” se encuentra atravesando toda la propuesta. En este sentido se entiende que lo que pareciera tener un valor de base es la perspectiva o modelo educativo que orienta la mirada y las acciones desde el marco de la vida cotidiana.

- No puedo separar espacios intencionalmente educativos de los no intencionalmente educativos porque creo que todo era intencionalmente educativo, no, no había algo que tuviera más valor que otra cosa [...] porque era algo que estaba de fondo y no era algo que bueno esto es intencionalmente educativo y esto no. (E1)

A continuación se investiga este punto con mayor detenimiento vinculando lo estudiado en relación con la perspectiva de la Pedagogía Social. Se analizan: las funciones y contenidos de la Educación Social en la vida cotidiana, las implicancias de la relación educativa y los aspectos metodológicos de las acciones educativas de la cotidianidad.

Funciones y contenidos de la Educación Social en el marco de la vida cotidiana.

Respecto a las funciones específicas del Educador Social, en la experiencia analizada cobra fuerza primordial “la generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa” (ADESU, 2010).

En esta línea es posible discurrir que existe un trabajo importante en promover procesos educativos a partir de la vida cotidiana, que se pueden traducir en una imagen más amplia, referida a la idea de convivencia. En el marco de la vida cotidiana, sostiene Heller, los encuentros *face to face* serán los encargados de la trasmisión y mediación de contenidos propios de la convivencia (costumbres, hábitos, acuerdos, normas).

En este sentido resulta preciso preguntarse entonces, ¿Qué contenidos educativos se ponen en juego en la vida cotidiana? Tornando aportes de la definición de Educación Social:

Los contenidos de la Educación Social están íntimamente relacionados con las situaciones particulares de los sujetos, sus intereses y el momento histórico, político y social en el que se está inmerso. Son una selección de la cultura de valor social que favorecen a la socialización de los sujetos, cuestión última inherente a la educación. Para Violeta Núñez son las “ofertas culturales que cada proyecto educativo propone al sujeto. Los contenidos consisten en el qué se transmite y son inseparables del para qué y el cómo se transmite. (ADESU, 2010)

En la experiencia en estudio, donde el lugar de la cotidianidad atraviesa muchas de las acciones educativas, la creación de contextos, espacios, lugares, tiempos, se vuelve premisa y efecto del trabajo cotidiano. Hebe Tizio (2003) expresa en relación al lugar de los contenidos:

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales. (Pág. 172).

Este vacío, en la experiencia estudiada, se condensa en la vida cotidiana, es ésta marco y telón de fondo de todo aquello que los entrevistados destacan. La vida cotidiana es un espacio de construcción colectiva capaz de producir subjetividad, si lo educativo se encuentra presente, ésta devendrá naturalmente en un espacio educativo. *“Si hay vacío, está en otra parte; está ahí, cerca nuestro en este espacio donde lo innato “explota” en el vacío, y yo me digo que ese vacío es querido”* (Deligny, 2015, pág. 50)

Pensando en los contenidos de la vida cotidiana, quizá la especificidad educativo-social se acerque más a lo que Miranda y Rodríguez (2000) identifican como área de convivencia, donde la acción se orienta a la *“promoción de abordajes y formas diversas de resolución de conflictos y desarrollo de mejores posibilidades relacionales grupales y sociales”* (Pág. 7)

En este sentido, las capacidades comunicativas, críticas, reflexivas, y los procesos de identificación podrían pensarse como contenidos propios de la convivencia, a sabiendas de que en la vida cotidiana se ponen en juego todos los aspectos de la personalidad de los sujetos (Heller, 1972).

De todas formas, en algún punto pareciera que los esfuerzos por definir de modo estructurado los contenidos socioeducativos de la vida cotidiana, se diluyeran en algo que por un lado es base y por el otro es gesto cotidiano en el encuentro cara a cara: la relación educativa.

La cuestión de los contenidos no es tangencial, ya que, a veces, estos parecerían buscar el desinterés del sujeto por la tarea educativa. Contenidos que, se puede sospechar, solo sirven para sostener y justificar el mantenimiento de los marcos institucionales en los que se gestionan. [...] no hay educación (ni escolar ni social), sin la función instructiva, esto es, sin que algo de los patrimonios culturales se ponga en juego, sin que algo de los tesoros de la humanidad se

distribuya y filie simbólicamente a todos y cada uno de los sujetos de la educación. (Nuñez, 2005, pág.10)

Relación educativa.

Melich (1994) expresa que las acciones educativas del *mundo de la vida* son posibles a partir de un elemento fundamental: la *interacción dual*. Esto supone una relación *cara a cara* entre dos *corporeidades*. Retomando la definición de corporeidad, se trata de un concepto que abarca las dimensiones físicas, sociales, existenciales y vitales de los sujetos. La corporeidad permite la construcción del sujeto en espacios y tiempos vitales y a través de la interacción con los demás.

Las acciones educativas de la vida cotidiana, se diferencian de las demás acciones por su intencionalidad. *“La educación en la vida cotidiana es, como cualquier otra, intencional, pero a diferencia de cualquier otra no es manifiestamente intencional.”* (Mèlich, 1994, pág. 114)

La interacción dual, pensada desde la Pedagogía Social, podría corresponderse con la relación educativa. Un vínculo que implica la presencia de un educador, cuya responsabilidad se basa en promover acciones educativas; un sujeto, también responsable, en este caso de tomar el lugar que se le ofrece. Y un punto de encuentro entre ambos, propio de las ofertas culturales y sociales: los contenidos educativos.

La relación cara a cara de la interacción dual implica la existencia de dos corporeidades disponibles al encuentro, un encuentro donde el otro es concebido como una posibilidad, como un devenir (Mèlich, 1994).

Los encuentros en el marco de la vida cotidiana en la experiencia analizada, tienen un lugar fundamental y despliegan múltiples variables de tiempo y espacio a través de las simbologías presentadas. Esto se observa en los tiempos libres, los ratos de llegada, la apertura al encuentro con la comunidad, los espacios de construcción colectiva. En todas las representaciones analizadas la idea del encuentro con el otro tiene un valor vital en la propuesta

y es base de la relación educativa. Plantea constantemente el ofrecimiento de lugares a ocupar.

- Ta, si no hay relación educativa, si no hay un encuentro con el otro, si no hay un ida y vuelta, si no, si no tenemos confianza sino hablamos, si no nos miramos, todo lo demás no va a suceder, y yo creo que eso es educativo también, por eso también la importancia de estos espacios como más cotidianos de comida, de eso, que a veces es compartir una comida, y se podría pensar en una instancia de asistencia y de bueno ta estos pibes necesitan comer y se les da un plato de comida, pero sin embargo es mucho más que eso, esas cosas como re cotidianas las ves ahí, salen ahí, no salen previas, no son cosas que uno sepa a priori, la saben en una relación en el compartir con el otro, en ese compartir más cotidiano. (E6)

Esta habilitación de lugares a ocupar, en el marco de la vida cotidiana, permite el desarrollo de habilidades que posibilitan al sujeto pensarse y construir experiencias. Walter Benjamín (2001) plantea la idea de “pobreza de experiencia” entendida como la dificultad de construir experiencias en los sujetos a causa de la ausencia de contextos que las promuevan. Es aquí donde cobra fuerza la vida cotidiana como marco para el desarrollo de las mismas.

La posibilidad de una tarea educativa pasa por reconocer el enigma en el sujeto de la educación y dar tiempo a sus tiempos, sin perder de vista hacia dónde se dirige. Es un tiempo de trabajo, pero no necesariamente de total actividad, un tiempo educativo que no se doblaga a la programación porque, por inteligente y técnicamente delimitado que sea el plan de actuación, el resultado es incierto. Lo es, entre otras cosas, por las contingencias y avatares de la vida, y ésta sí que no se puede programar a no ser que se convierta en algo tan exacto como la muerte. (García Molina, 2003, pág. 125)

Interrogando sobre las características de la relación educativa en la experiencia analizada los entrevistados mencionan dos rasgos fundamentales que posibilitan el encuentro con el otro: la confianza y el diálogo.

- Creo que una característica es la confianza, se plantea siempre en términos de confianza el vínculo (...) el dialogo constante, el diálogo basado en la confianza, se habla, se habla mucho, a veces se habla como, hasta, demasiado, o se habla de una forma que capaz que nadie hubiese pensado que se hablaba con niños, planteándole cosas en términos re jugados como, bueno, vos te tenés que pensar a vos mismo y tenés que problematizar tu situación y ta y es un ejercicio que los chiquilines terminan haciendo, terminan pensándose, terminan pensando su situación, pensando el barrio, pensando un montón de cosas y es a través del diálogo, de hablar, de hablar en distintas instancias, desde estos diálogos más cotidianos que se dan, no sé, lavando unas tazas o limpiando una mesa o levantando lo que comimos hasta el dialogo más formal. (E6)
- Bueno como un proceso, con tiempos particulares, de conocimiento de las personas que están involucradas en ese vínculo, yo creo que de generar confianza en ese vínculo, yo creo que eso,

eso es una de las cosas principales, una confianza que se da a través del conocimiento y de dar lugar a los tiempos y los tiempos para que suceda. (E5)

Los tiempos de la relación educativa se entienden a partir de esta experiencia como temporalidades *aiónicas*, vitales, existenciales, y *kairológicas* en el entendido de que son irrupciones en el tiempo que posibilitan múltiples oportunidades para el acto educativo.

De modo que tal vez sea interesante precisar que estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa. Si le damos carta de ciudadanía en un tiempo ya consagrado, instituido, cuantificado, o si le abrimos una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego. Más aún, quizá no sea posible o interesante pretender delimitar anticipadamente las reglas de ese juego. (Kohan, 2007, pág. 94)

Aspectos metodológicos de la educación en la vida cotidiana.

Los encuentros educativos de la vida cotidiana del Club de Niños se establecen en el marco de la construcción en situación expuesta anteriormente, y orientan de este modo una metodología de trabajo que implica en algunos casos individualizar la propuesta educativa.

- En el club de niños como que confluía todo, lo bueno, lo malo, lo caótico, lo, o sea, lo emocional, lo físico, todo, todo, los gurises era como que se mostraban, como con mucha intensidad, o sea, desde lo físico y psíquico mental también. (...) siempre era muy variable, todos los días, o sea, ningún día era igual al otro ni ningún niño todos los días era igual a sí mismo y muchas veces en cuatro horas era muy cambiante. (E1)

La construcción en situación instala una forma de trabajo que envuelve cierta ausencia de certezas, tanto para los niños y niñas como para quienes trabajan allí. Esto requiere algunos tiempos de adaptación a una propuesta que defiende que no todos los días sean iguales, ni que todas las propuestas estén dirigidas a todos los niños y niñas. En este sentido rompe con la universalización/homogeneización de la propuesta.

- Creo que hay algo de no plantear el para todos todo todo el tiempo, eso es algo que se irrumpe todo el tiempo y que, cuesta mucho asumirlo pero que hay que asumirlo y que hay que poder bancársela, ta, no todos van a estar en todas las actividades todo el tiempo, se construye en situación, con cada uno, con cada persona, con cada uno de los niños, con cada propuesta y con

cada niño en cada día en cada propuesta. No, la puesta de reglas general para todos no funciona. (...) No sé si es por el lugar o por qué pero no se genera. Se generan muchos más resultados cuando se construye así en situación, y en eso más mano a mano y cotidiano con, con eso, con cada uno en cada día y en cada propuesta. (E6)

Comprometerse con esta forma de trabajo implica aceptar los efectos incalculables de la educación. Antelo (2005) plantea que la educación en cualquiera de sus formas implica asumir una influencia, relacionada y correspondida a una intencionalidad que se debe fundar en que algo de lo educativo se ponga en juego. Lo interesante es que entre la intención, la intervención y el efecto pareciera no haber un orden en sentido cronológico.

Una característica singular de la intervención educativa es su inadecuación o, quizá sea más exacto decir, su carácter desmedido, desmesurado, inapropiado, no correspondido. Por un lado, porque entre la suposición de que el otro a educar es un ser medianamente influenciable y el efecto final de la acción consecuente, no hay proporción alguna. (Antelo, 2005, pág. 1)

De lo incalculable y lo innato

Resulta absurdo predecir un encuentro entre sujetos, su naturaleza incógnita se encargará de demoler los supuestos planificados. Si bien es posible prever ciertas cuestiones contextuales, lo que efectivamente sucede es un encuentro entre enigmas (Frigerio, 2017). *“Es decir, la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final.”* (Antelo, 2005, pág.1)

Este es un punto posible de percibir a partir del análisis, donde se visualiza que la relación entre vida cotidiana y educación implica asumir los efectos incalculables del acto educativo, no como algo que sucede por azar, o por una intervención divina, sino como premisa propia de la cotidianidad.

<no sabemos> y en ese gesto puede entrar la potencia de la sorpresa, de lo inesperado, de lo no anticipado, de lo que no podemos saber, pero tampoco queremos saber, porque si lo supiéramos, como lo sabemos, porque lo sabemos, habremos excluido lo que nuestro saber dejó del lado de afuera justamente para saberlo. (Kohan, 2007, pág. 99 y 100)

Esta idea se relaciona con lo planteado por Mèlich (1994) en cuanto a la intencionalidad latente de las acciones pedagógicas de la vida cotidiana, donde

pensar en ciertos efectos de antemano pareciera ser casi imposible, por la capacidad imprevisible que tienen los actos de la vida cotidiana. Esto no significa que no se piensen, que en determinadas contingencias se necesite calcular, prever algunos trazos, sino que se trata de una premisa que empuja una idea y requiere un trabajo doble: asumirlo y sostenerlo. *“Si uno tiene que intervenir y antes de intervenir tiene que evaluar y estimar cual va a ser la consecuencia exacta de la intervención, como y cuál va a ser la reacción del otro, entonces, no interviene.”* (Antelo, 2005, pág. 5)

Fernand Deligny (2015) plantea algunas ideas que invitan a reflexionar sobre estas cuestiones. A partir de observar lo que hace una araña cuando teje, cuestiona la sobrevaloración del *proyecto pensado* en educación. La araña traza instintivamente recorridos inciertos en su tela, caminos improvisados sin planificación.

Extrapolando esta metáfora al análisis realizado, a la educación en la vida cotidiana, es posible observar cómo se crean y descrean infinidad de ocasiones impredecibles, que irrumpen la temporalidad cronológica de sucesos limitados a causa y efecto. Esto significa que las cosas suceden en un orden diferente al que plantea que un proyecto educativo se corresponde invariablemente con determinados efectos educativos.

Deligny prefiere hablar de *tentativa*, donde tiene más peso el proceso mismo, y *vivir en presencias próximas*, que el propio efecto o resultado del acto educativo.

(...) que cada espacio educativo, cada lugar de vida que conseguía sostener por un tiempo, era una tentativa. Ni un centro, ni un proyecto: una línea capaz de trazar un precario espacio de vida que quizás permitía (o no) vivir a alguno o algunos de los que allí caían. Mundos comunes precarios, tentativamente conectados. Frente a la lógica computable y reconocible del proyecto, la tentativa es dueña de su tiempo, de su ritmo, de su valor. O funciona o no funciona. Y solo funciona mientras permitan a quienes la habitan seguir aprendiendo, seguir respirando, seguir desplazándose, seguir tejiendo un mapa imprevisible de alianzas con otras tentativas. (Frigerio, 2017, pág. 84)

4. Conclusiones

*Ser educador es ser agente doble;
vivir y trabajar multiplicado y
dividido, aceptar el riesgo de
deambular
por espacios y tiempos inauditos, imposibles,
utópicos. Ser educador implica pensar y actuar con los pies
en el suelo
pero al borde del acantilado*

García Molina

A partir de lo estudiado es posible concebir a la vida cotidiana como un escenario que lleva intrínseca la potencialidad del acto socioeducativo. Se ha observado de qué manera presenta infinitas posibilidades de relación entre sujetos, tiempos, espacios, símbolos, sentidos. Sostiene en su naturaleza la capacidad transformadora, por lo cual no se trata de un telón de fondo inocuo, insignificante. El desafío está puesto en devolverle su valor *exiliado*, volver visibles los trazos innatos que dibuja, interpelar sus simbologías, dejar de lado los supuestos.

La vida cotidiana de los centros educativos establece tiempos y espacios particulares que interpelan las ideas del sujeto de la educación como sujeto activo y deseoso de ocupar el lugar que se le ofrece. Pareciera tratarse de tiempos de espera eternos, esencialmente *aiónicos*, inconmensurables.

La praxis creativa es inherente a la vida cotidiana, es un potencial latente, impredecible, semejante a los procesos nativos de la educación. Entonces, si implica tiempos, subjetividades, encuentros, *ceremonias mínimas*, espacios y lugares; si se trata del encadenamiento de esas partes que componen al todo, ¿No tiene eso un valor de médula espinal en un abordaje educativo?

Se menciona en la simbología del portón abierto que esa modalidad instala una espacialidad diferente. Teniendo en cuenta que la construcción del sujeto en la vida cotidiana es indisoluble del entorno que lo circunscribe, resulta valioso preguntarse en el efecto que genera este modo de ser, abierto, en los sujetos que habitan el espacio. De esta manera se puede pensar en la generación de

una cierta disponibilidad a abrir, abrir a los otros, a los que ya están ahí.

¿Que ofrece la apertura en términos educativos? Habilita a entrar, a recibir, pero también permite salir, abrir. Es una dialéctica de movimiento que indudablemente dispone a los sujetos la posibilidad de transitar, poner a andar.

Que la modalidad sea permeable significa que deja pasar, que se permite afectar, inquietar con el entorno al que pertenece. Se territorializa, pero no en el sentido posesivo del término, sino en el entendido de que tiene los pies puestos en la tierra, en lo que naturalmente es. No pretende ser otra cosa, o dar una imagen de un espacio diferente a todo lo que sucede en su entorno. Es conflictivo, perturbador, pero al abrirse y permitir que el conflicto importe mantiene la fuerza de que en esa incomodidad algo se puede construir.

El tiempo de la vida cotidiana, a partir de pensarlo en su dimensión *kairológica*, nos ofrece en algún punto cierto alivio. Correrse de la concepción causa-efecto en la educación, exime la posible omnipotencia del educador. El tiempo de la vida cotidiana tiene su propio valor, y es el valor del encuentro, del intercambio, de la construcción intersubjetiva, es *aiónico* porque no sabe de planes, se dedica a vivir.

Todas las escenas analizadas tienen un punto en común: desde el discurso de los actores involucrados hay una intención explícita en devolver un valor a algo que pareciera pasar inadvertido. Los tiempos libres, las entradas y salidas, el uso de los espacios, la convivencia con la comunidad. Como si se tratara de llevar luz a una aparente oscuridad, o hacer foco en algo que está difuso. Indagando en esa oscuridad, tanteando a penumbras, es posible sospechar que esto que parece inadvertido no sucede por su carácter espontáneo, sino que puede ser efecto de la necesidad imperante de la educación en general, y la Educación Social particularmente, en delimitar y estructurar la especificidad de lo que se hace. En “trascender” de la vida cotidiana, como algo banal, con escasa potencia en términos de transmisión. El estudio presentado nos ofrece algo de luz, lo educativo atraviesa la vida cotidiana en el momento en el que los encargados de que sucedan influencias educativas sobre otros, le ponen nombre.

De todas formas, la intención no es ponderar a la vida cotidiana como escenario educativo, sobre otras maneras. Es necesario aclarar que en

cualquiera de sus formas sin intencionalidad educativa no hay educación posible, por lo cual el desafío del Educador Social será situar esa finalidad en cualquier escenario. Quizá en la vida cotidiana se trate de un desafío importante, y por eso la insistencia en visibilizarlo, pero sin que se ponga en juego intencionalmente el encuentro con el otro, en cualquiera de sus formatos, la educación pierde su potencia.

Se ha observado en el análisis que la educación en la vida cotidiana presenta algunas tensiones en relación a ciertos límites que pueden volverse difusos. Una apertura exagerada puede desdibujar los roles y hacer que se pierda la finalidad que se pretende alcanzar en términos educativos. De la misma manera, la bidireccionalidad en el vínculo, propia de las acciones pedagógicas de la vida cotidiana (Mèlich, 1994), no resulta acorde para la Educación Social, ya que de esa manera puede perderse el valor de influencia educativa que tiene que ejercer el educador para que ciertos efectos educativos puedan suceder. Por lo tanto, resulta necesario reafirmar la asimetría que debe presentar tal relación.

Se trata a partir de este trabajo de integrar dos polaridades, la planificación obsesiva de un proyecto pensado y el espontaneísmo de lo innato. Encontrar un punto en común que contemple ambas puntas, sabiendo que en cada una existe una potencia latente. Asumir las tensiones que implica cada forma y no perder de vista la intención, la guía que orienta el curso del río.

La educación en la vida cotidiana a partir de esta experiencia implica asumir un proyecto incalculable, enigmático. Supone defender lo incierto, instalar irrupciones en el tiempo, dotar de sentidos educativos a espacios impensables, a detalles mínimos, efímeros. Desde esta postura implica asumir la naturaleza conflictiva que despliega, no se trata de un acontecer armónico, sino todo lo contrario, en la medida que se trata de convivir, vivir-con, implica caos, rupturas, frustraciones, desalientos. Pero en su espontaneidad, la vida cotidiana no pretende ser más de lo que es, manifiestamente desordenada, intensamente desmedida, auténticamente viva.

Referencias Bibliográficas

- ADESU. (2010). *Funciones y competencias del educador social*. Montevideo: ADESU. Obtenido de <https://adesublog.wordpress.com/mediateca/>
- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? Conferencia en La Plata.
- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguirre, E., & Duschatzky, S. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Piadós.
- Álvarez Pedrosian, E. (2009). La experiencia del extrañamiento. *VIII Reunión de Antropología del Mercosur*. Buenos Aires.
- Álvarez Pedrosian, E. (2012). *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia de principios de milenio*. Montevideo: Ediciones Universitarias UDELAR.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio, & G. Diker, *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Antelo, E. (10 de Noviembre de 2006). ¿A que llamamos educar? Popuestas para jerarquizar la tarea educativa. *3as Jornadas de Educación y Pobreza "Pensar la escuela más allá del contexto" Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo, Uruguay.
- Bárcena, F. (2012). Llorar de impotencia. Aprender: una obstinación existencial. *Revista de Sociopoética e abordagems afins, vol. 4, nº2, 1-24*.
- Benjamin, W. (2017). *Experiencia y pobreza*. España: Vicente Valero.
- Bolaña, M. A. (2006). ¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.

- CENFORES. (2000). *4to Encuentro Nacional de Educadores. Las prácticas educativo sociales con niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana*. Montevideo: CENFORES - UNICEF.
- Consejo de Formación en Educación. (2011). Carrera Educador Social - Plan de Estudios 2011. Uruguay: ANEP. Obtenido de www.cfe.edu.uy
- De Martino, M. (2010). Ocho notas críticas sobre políticas de protección a niños y adolescentes en America Latina. *CUHSO*, 31-48.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- Domínguez, P., Lahore, H., & Silva Balerio, D. (2013). *Itinerarios para educadores. Aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes*. Montevideo: La Barca.
- Duschatzky, S. (Noviembre de 2012). *Tráfico de experiencias N°4*. Obtenido de <https://t-d-x.com.ar/nro4/2017/06/01/esto-es-un-kaos/>
- Duschatzky, S., & Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Espiga, H., Folgar, L., Liberman, B., Morales, M., Paglieta, S., Muriel, P., . . . Pascual, S. (2011). La Formación de Educadores Sociales en Uruguay. Aportes para una reconstrucción histórica. *Convocación*, 10-15. Recuperado el 24 de agosto de 2018, de http://revistaconvocacion.com.uy/articulos/rev8_articulo.pdf
- Finkelievich, S. (s.f.). *Redactando textos científicos. Practicas actualizadas de escritura en Ciencias Sociales y Humanidades*.
- Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: GEDISA.
- García Molina, J. (2011). Agentes Dobles. En J. Saéz, & J. García Molina, *Metáforas del educador*. (págs. 15-20). Valencia: Nau Llibres.

- García, S. (Agosto de 2008). Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las Políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. *Cuadernos de la ENIA, Políticas de protección especial*. Montevideo, Uruguay.
- Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Mexico: Grijalbo.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- INAU. (2017). Programa Clubes de Niños y Adolescentes. División Protección Integral en Contexto Familiar y Comunitario. Modalidad de Atención Integral de Tiempo Parcial. Obtenido de I.
- INAU. (Mayo de 2018). *Portal SIPI*. Obtenido de <http://portal.sipi.gub.uy/portal/page/portal/SIPI/Poblacion/Tab14/Estudio%20de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Proyectos.%20Mayo%202018.pdf>
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza .
- Lefebvre, H. (1981). *Critique de la vie quotidienne, III. De la modernité au modernisme (Pour une métaphilosophie du quotidien)*. París: L'Arche.
- Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Veredas* , 39-60.
- Longhi, A. (1998). Las políticas Sociales. Elementos para el análisis de una Política Pública. *Documentos de Trabajo N°38*. Montevideo, Uruguay: UDELAR.
- López, G. (2003). *Habilidades Sociales en el Club de Niños*. Montevideo.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educacion S.A.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: LAERTES.

- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Mèlich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 79-96). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Menéndez, A. (2005). *La intervención socio-educativa en un Club de Niños*. Montevideo.
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario: Homo Sapiens.
- Miranda, F., & Rodríguez Acosta, D. (Setiembre de 2000). Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico. 4^o *Encuentro de Educadores*. Montevideo, Uruguay.
- Morales, M. (2006). Individuo, grupo y viceversa. *Centro de Formación y Estudios - Agencia de Cooperación Internacional*. Montevideo, Uruguay.
- Núñez, V. (1999). *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Barcelona: Santillana.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo*. Barcelona: GEDISA.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 33, 17-35.
- Núñez, V. (2004). Una aproximación epistemológica a la Pedagogía Social y sus escollos de actualidad: de las tecnociencias al tecnopoder. *Ponencia presentada al 1^o Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social y el XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*. Santiago de Chile: SIPS.

- Núñez, V. (2005). *Hacia una re-elaboración del sentido de la educación. Una perspectiva desde la Pedagogía Social*. Barcelona: Mimeo.
- Núñez, V. (2006). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Buenos Aires: Conferencia dictada en el MECyT.
- Orellana, D. (2009). La vida cotidiana. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. Vol. 5, Nº2.
- Organización San Vicente, *Obra "Padre Cacho"*. (s.f.). Obtenido de <http://www.osvpadrecacho.org.uy/>
- Parsons, W. (1995). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pérez, A. A. (2000). *Educación Social y trabajo. Experiencia educativa en el Centro Abierto "Padre Cacho"*. Montevideo.
- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las "otras infancias". *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*(20), 95-115. doi:10.2436/20.3009.01.104
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, nº56, 101-112.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa* , 11-22.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (Alteridad, lectura y escritura)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España: Gedisa.
- Vallés, J. (2000). *Ciencia Política: una introducción*. Barcelona: Areil.

Documentos y normativas

- Reglamento de Monografías de egreso de Educación Social. Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. (Agosto, 2018)
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989)
- Código de la Niñez y la Adolescencia. (2004)
- Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia. (2010-2030)
- Plan Nacional de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia. (2016-2020)
- Programa Clubes de Niños y Adolescentes. División Protección Integral en Contexto Familiar y Comunitario. Modalidad de Atención Integral de Tiempo Parcial. INAU (2017)
- Sistema de Información para la Infancia (SIPI). (Mayo 2018)