



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
EDUCACIÓN

2024

30° ANIVERSARIO DEL RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL
DE LA AUTONOMÍA Y AUTARQUÍA UNIVERSITARIA EN ARGENTINA

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Educación
Tecnatura Universitaria en Educación Social

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA

“La intencionalidad educativa como acto político: la importancia de la práctica situada para la reconfiguración de proyectos vitales.”

Septiembre 2024

Abrales, Aisha Nahir
Legajo N°09246

Prof. Lic Aciar, Carolina
Prof. Elgueta, Claudia
Prof. Llosa, Liliana
Prof. Massutti, Pablo
Prof. Reynoso Sergio
Prof. Ribó, Eduardo
Prof. Santoni, Paula



ÍNDICE

Agradecimientos.....	3
Introducción.....	4
Criterios de selección de la experiencia.....	7
Plan de sistematización.....	9
Desarrollo.....	10
1. Antecedentes, breve historia de resistencia CAE “La Ventana del Flores”.....	11
2. Equipo de praxis.....	12
3. La tarea socioeducativa.....	13
Marco institucional.....	19
Contexto histórico.....	20
Análisis e interpretación.....	22
1. Territorio: singularidades y resistencia.....	23
2. Infancias: una mirada transformadora hacia lxs sujetxs de la educación.....	25
3. Intencionalidad educativa, herramienta re-configuradora de proyectos vitales.....	27
Principales aprendizajes y conclusiones.....	29
Bibliografía.....	30



Agradecimientos

Si de algo estoy segura en esta vida, es que el camino es con otrxs y que los encuentros cuando vienen acompañados de nuestros afectos son aún más ricos.

Si de algo estoy segura en esta vida, es que no estoy segura de nada, solo del amor que recibo a diario de quienes me acompañan en esta vida finita.

Si de algo estoy segura, es que la educación y la ternura me atraviesan el cuerpo y me construyen.

Pero para estar segura de tantas cosas, debo decir gracias.

Gracias a mis amigxs que sostuvieron la vela incluso cuando todo parecía ponerse peor para todxs.

Gracias Mati, sin vos este camino hubiese sido aún más riposo.

Gracias a mi familia, que en parte estoy escribiendo esto acá porque tuve un techo y la posibilidad de estudiar.

Gracias, a la Nahir de catorce años que le molestaban las injusticias y quería cambiar el mundo, hoy estamos aún más convencidas de la educación como transformación.

Gracias, a cada profesorx que hizo posible que hoy esté acá, creyendo en mí, incluso cuando yo no lo hacía.

Gracias, por hacerme entender que pedir ayuda te lleva a lugares inimaginables.

A todxs, gracias.

Nahir Abrales, agosto 2024.



Introducción

Para comenzar, esta sistematización hará uso del lenguaje inclusivo entendido como un posicionamiento político de resistencia hacia las normas de género y patriarcales considerando el lenguaje como una forma de lucha de visibilización a las mujeres y otras identidades que están por fuera de la socialización de género.

En primer lugar este trabajo es un recorrido por mi experiencia transitada en el espacio de Praxis 2023, que corresponde a la Tecnicatura Universitaria en Educación Social (en adelante TUES) en la cual soy estudiante. Tuve la oportunidad de realizarlas con las infancias del Centro de Actividades Educativas (CAE) “La Ventana del Flores”, ubicado en Ciudad de Mendoza. Me parece importante mencionar que el Barrio Flores se encuentra a los alrededores del Campus de la Universidad Nacional de Cuyo, tema que desarrollaré con mayor profundidad a lo largo de este documento.

Desde chica estoy interesada por la educación, no tenía ni catorce años cuando comencé a considerar la posibilidad de educar. Cuando me pregunto ¿qué quería educar? ¿por qué he querido educar? si le pregunto a esa chica de catorce años quizás me responda: “Quiero que todos tengamos los mismos derechos” o “Quiero un mundo justo” y sí, quizás era así.



Pero a lo largo de este proceso, he comprendido mi posicionamiento y la importancia de la educación.

Hoy, con veintiséis años y finalizando la TUES, si me preguntan ¿por qué educar? la respuesta sería: Quiero brindar la posibilidad de acercarles herramientas a las personas para que conozcan el mundo, su mundo. Tengan esas herramientas para al menos, transformar su vida o tengan la posibilidad de hacerlo y que sea decisión de ellos (siempre acompañadx con otrxs) y no de un sistema que invisibiliza y excluye, tomando la educación como una herramienta de alienación.

Dicho lo anterior, cuando ingresé a la TUES buscaba comprender cuál era mi perspectiva y posición con respecto a la Educación Social y a la educación como herramienta transversal. Es por eso que decido sistematizar esta experiencia, que me permitió comprender la educación social y la importancia de posicionarnos al momento de realizar la práctica educativa. En palabras de Jara (2018)

“La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora”.

Apoyándome en Jara (2018) *“la sistematización convierte las experiencias en fuente de aprendizaje”* (p.62), mi tarea con este trabajo es poner en diálogo y reflexión las fronteras que pueden abrir los proyectos socio educativos desde la mirada de la Educación Social con una intencionalidad educativa que tenga una perspectiva transformadora y emancipadora a partir de mi experiencia en el CAE.

Es menester entender a la educación como un acto político, lo que nos lleva a re-pensarnos desde que lugar vamos a realizar educación social y con qué finalidad, ¿Para qué hacemos lo que hacemos? ¿Qué queremos realmente generar en los sujetxs?

Quiero compartir con ustedes un momento de reflexión que sucedió en mi trayecto de Praxis que es acto fundamental que me lleva a tomar la decisión de sistematizar esta experiencia:



Diálogo con una infancia del CAE,¹ en adelante A.

Conversación, Agosto 2023 A. y yo nos encontrábamos sentados haciendo tareas de acompañamiento educativa. A. se notaba un poco distante y callado. Y la conversación es algo así:

A: Señor, me duele algo acá (se señala el pecho) siento que me aprieta mucho y no sé qué es.

Yo: Pero A. ¿Te pasó algo?

A: No, no me golpee. Pero me duele mucho y tengo ganas de llorar.

Yo: ¿Me quieres contar si pasó algo antes de que vinieras?

A: No sé, solo me peleé con mi mamá. Y ahora me duele.

Con lo expuesto hasta acá, lxs invito a ser parte de mi proceso en este recorrido donde si bien profundizo con mayor detalle conceptos traídos en esta introducción, quisiera que se pueda apreciar lo que para mi, fue un antes y un después en la educación social con esta experiencia.

¹ Experiencia recuperada del Cuaderno de Campo, cabe aclarar que el diálogo es más profundo y la conversación es más larga pero he decidido escribir lo que considero menester para la sistematización y su objetivo.



Criterios de selección de la experiencia

Como vengo mencionando, sostengo que hay banderas que unx tiene en su identidad² que son motor, guía y búsqueda en la curiosidades y deseos, la educación es para mi esa bandera sostenida que me atraviesa como lucha y herramienta de transformación, aunque no siempre la entendí así.

Es por eso que decido sistematizar esta experiencia, porque es en esta praxis educativa donde comprendo el rol de la educación social. Como menciona Jara (2018) “(...) *sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro*”. No imagino experiencia mejor para poder objetivar este proceso y la dimensión del lugar clave que ocupa una intencionalidad clara al momento de realizar proyectos socioeducativos.

No ha sido un camino fácil, encontrarme con mis propios escritos y visualizar desde qué mirada observaba la educación social y qué pensaba qué era. Una mirada que la encontré altamente asistencialista³ y carecía de intencionalidades transformadoras y emancipadoras, por supuesto por falta de integraciones de marcos teóricos que uno no logra vincular hasta que transita (en algunas ocasiones) la experiencia.

Pero, ¿Por qué es tan importante la mirada emancipadora a la que hago mención? ¿Por qué la categoría de transformación me interpela y me genera sensaciones? Bueno, ya

² La identidad entendida como “la producción de sentidos subjetivos asociados al sentimiento de congruencia y continuidad de nuestras acciones” (González Rey, 2011, p.140).

³ Hay diversas formas de intencionar la educación, el asistencialismo es una de ellas, lo que propongo en este trabajo es mirar la educación social fundamentada con los marcos teóricos traídos en esta carrera que dan lugar a otro tipo de educación de carácter emancipador. Mirada que se plantea desde la perspectiva latinoamericana que no es menor sobre todo en nuestros contextos neoliberales que son transversales a la construcción de nuestras subjetividades. Acompañando el posicionamiento en Morales y Díaz Puppato (2024) entendiendo a la educación social como una educación disidente, “la Educación Social que deseamos (y de nuevo, en muchos casos no es la que tenemos) se propone como una práctica educativa bajo protesta, en disconformidad, incómoda. Pretende integrar a las personas al mundo que por derecho les pertenece, aunque este mundo no es el que querríamos”



Morales (2012) nos daba ciertas pistas sobre la intencionalidad y la educación social cuando dice *“nuestro aporte debe ir por generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él”* (p.7)

En esta trayectoria no siempre, como dije al principio, entendí así a la intencionalidad educativa, y sé que muchas veces hice intentos deliberados de lo que para mí era “educación social” cuando no habían intenciones claras de transformar a nadie solo compartía “experiencias” con sujetos que se encontraban en el territorio de la praxis, no configuraba la educación como una práctica *“antidestino”* tal como menciona Violeta Nuñez (2007).

Este recorrido me llevó a conocerme de nuevo y a construir-me en espacios de educación social ejerciendo un acto político educativo de transformación corriendome de la mirada *“clásica”* de la educación como una herramienta de reproducción simbólica.



Plan de sistematización

Objeto:

El objeto del presente trabajo es la experiencia transitada en la Praxis 2023 de la Tecnicatura Universitaria en Educación Social en el CAE “La ventana del Flores”, específicamente los meses de Septiembre a Noviembre del 2023 donde realizamos junto al equipo de la Praxis un taller de juegos cooperativos para las infancias del CAE.

Objetivo

- Dar cuenta del posicionamiento político de la práctica educativo social en relación a la intencionalidad educativa en el trabajo con sujetxs a fin de enriquecer el quehacer de lxs educadorxs sociales.

Ejes:

El eje elegido para sistematizar este trabajo es pensar la intencionalidad educativa como una herramienta re-configuradora de proyectos vitales en lxs sujetxs de la educación en la Praxis de la Educación Social.

Fuentes:

Para realizar mi sistematización las fuentes elegidas, consultadas y en las que me apoyaré serán, Cuaderno de Campo, trabajos realizados en diversas materias correspondientes a la experiencia a sistematizar, informes de la cátedra de Praxis y entrevistas a referentes del CAE.



Desarrollo

Al comenzar este trabajo me resulta necesario traer las palabras de Freire (2018) cuando nos habla sobre el aprendizaje, diciendo: *“la capacidad de aprender, no solo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla”* que no es sin más lo que vengo proponiendo desde la introducción de este trabajo, aprender para transformar la realidad y desde la educación social *“generar posibilidades para que el otro se construya a sí mismo, a su modo y para que sume elementos que le permitan entender el mundo en que vivimos y elegir el lugar que quiere ocupar en él”* (Morales, 2018, p.7).

Los ejes a desarrollar en esta experiencia se encuentran atravesados por momentos claves a la hora de comprender cuál es la importancia de pensar la intencionalidad educativa como una herramienta re-configuradora de proyectos vitales en lxs sujetxs de la educación en la Praxis de la Educación Social.

Contiene tres ejes de recuperación para dar cuenta sobre la praxis transitada en el CAE “La ventana del Flores”, específicamente los meses de Septiembre a Noviembre del 2023 donde realizamos junto al equipo de la Praxis un taller de juegos cooperativos para las infancias.

1. Antecedentes, breve historia del CAE “La Ventana del Flores”
2. Equipo de praxis
3. La tarea socioeducativa



1. Antecedentes, breve historia de resistencia CAE “La Ventana del Flores”

“La solidaridad hizo que las mujeres se organizaran y gestionaran un comedor para sus familias y cuando las panzas se llenaron empezaron a ver qué más necesitaba el barrio: techo, trabajo, educación”. (Baglio y Picco, s.f)

Así comienza a gestarse este espacio comunitario que surge de las necesidades que no estaban cubiertas por un estado ausente que no llegaba al Flores Oeste. Sabemos que en épocas de crisis y cuando el trabajo no llega a los barrios populares la salvación siempre es colectiva. Esto no sería distinto, “Doña Coca” impulsó lo que hoy se llama “La Ventana del Flores” como un merendero y luego en ese mismo espacio se constituyó como una organización comunitaria que buscaba que lxs vecinxs pudiesen estudiar, creando el CEBJA Prof. Fabián Roberto Testa. Fue sostén para pibxs del barrio que necesitaban apoyo escolar como así también buscaba acercar la cultura: salidas al museo, a clubes, montaña, etc.

Traer acá a Violeta Nuñez (...) con estas palabras que representan la historia del CAE

“Hacer, pues, de la educación acto que restituya el enigma de la humanidad tantas veces negada, , conculcada, violentada, transformada en mera vida biológica de aquel que así, entonces, casi expulsado de lo humano puede ser muerto impunemente”.

Un acto que restituya nos dice Violeta Nuñez, ese fue el objetivo del espacio, acercar derechos a partir de necesidades y transformar a cientxs de pibxs que iban al espacio. Llenarles la panza, pero también el corazón, porque no hay espacio que describa mejor el acto de educar con ternura.

Desde el 2011 el CAE funciona como un centro de actividades educativas donde hay diversas actividades también en cuestiones culturales y recreativas. Cuentan con docentes de apoyo para el acompañamiento escolar a pibxs de 6 a 17 años, talleristas para diversas aristas: deporte y recreación, arte, música, entre otros.



Los modelos y los sistemas neoliberales generan exclusión en sujetxs que no cumplen los estándares para la subjetividad social que proponen, por supuesto que la educación popular y todo aquello que busque garantizar el acceso a los derechos para todxs tampoco cumple y es por eso que el CAE ha sido amenazado tantas veces en ser cerrado, no tienen un espacio propio.

El CAE, historia de lucha y de resistencia, de búsqueda de apertura de posibilidades para pibxs que necesitan ser escuchadxs y acompañadxs desde la ternura para la transformación vital.

2. Equipo de praxis

En marzo de 2023 comenzamos las praxis, junto a dos compañerxs Julia y Emiliano con quienes compartimos no solo la trayectoria educativa sino coinciden en varios aspectos nuestras formas de ver el mundo y posicionamientos políticos a la hora de educar.

Decidimos asistir a ese espacio ya que cuando nos brindaron las posibilidades desde la cátedra de la Praxis II, nos resultaba un desafío realizarlas porque no habíamos trabajado antes con infancias en el contexto de la carrera. En lo particular me sentí con muchos miedos, no sabía que podía pasar. No había tratado con infancias, ya que las praxis anteriores fueron en Contextos de Encierro Almafuerde, y anteriormente mis experiencias habían sido con adultxs y jóvenes.

Con expectativas, ansiedad y algunas emociones atravesando el cuerpo, bajamos del colectivo en la Facultad de Derecho, caminamos por el espacio para adentrarnxs al barrio donde realizamos nuestra primera entrevista con La Sole, como le decían en el CAE. Soledad, directora del espacio que nos recibió con muchísimo cariño y nos contó los urgentes y emergentes que sucedían en el lugar con las infancias, horarios y formas de trabajo con los pibxs.

Con la entrevista realizada, comenzamos a asistir los días lunes en el horario de 14 a 17. En la primera hora realizábamos acompañamiento educativo a las infancias. Se dividía en



dos grados: lxs niñxs de 6 a 8 años (le llamaban primer ciclo) por un lado, y de 9 a 12 años (segundo ciclo) en otra sala. Mayormente estuve con las infancias del primer ciclo.

Luego, de 15.30 a 16.30 horas estaba el taller de Deporte Recreativo, que se dictaba en la cancha del barrio. Al finalizar, lxs niñxs tomaban la merienda y se retiraban, casi siempre solxs, a su hogar.

3. La tarea socioeducativa

Como mencioné anteriormente, comenzamos las praxis realizando en la primera hora acompañamiento educativo, es decir, ayudar a realizar tareas a las infancias que no podían en su casa terminarla por cuestiones de tiempo, espacio, etc., también se realizaban actividades educativas para ejercitar la memoria, trabajar las reglas matemáticas, lengua como así también ciencias sociales.

No podíamos solamente observar desde un rincón lo que sucedía en el espacio sino que, observábamos pero a la vez cumplíamos el rol de ser docentes de apoyo en el trayecto de la primera hora. Aunque, al finalizar la jornada con el equipo de la praxis poníamos en diálogo lo que sucedía en el espacio o acciones que nos llamaban la atención.

Las observaciones se volvían cada vez más participantes ya que un urgente del CAE era la falta de personal entendido como una política clara de Estado en el cuál no se quiere invertir en espacios de educación popular, siendo entonces una consecuencia la falta de docentxs y talleristas en el espacio.

En el área de Deporte Recreativo podíamos notar que era lo que más le importaba a las infancias, era el espacio que más esperaban. Un taller que además de ser un espacio de deporte, generaba en muchxs niñxs la posibilidad de acceder al juego. Lo primero que realizan lxs profes era juntarlxs a buscar colchonetas, se peleaban para agarrarlas. Una vez que ya estaban todxs listxs, nos dirigíamos a la cancha que quedaba a unas tres cuadras del CAE. Al llegar, era notorio como lxs niñxs cambiaban su actitud, era lo que más esperaban: correr, saltar, habitar la cancha como un espacio de descarga en lo emocional y en lo corporal.



¿Qué sucedía en esa cancha? ¿Por qué era tan importante ese espacio para lxs pibxs? No dejaba de pensar en los comienzos sobre cómo les configuraba el día la posibilidad de acceder a la recreación al aire libre.

Con el paso del tiempo ya comenzamos a generar un vínculo con lxs niñxs, compartíamos experiencias, traíamos ideas de juegos y ya éramos “las seños” (por Julia y yo). Un día hubo una situación muy particular en el CAE, a la hora de comenzar yo había llevado unas figuritas que tenía en casa (hasta ese momento, nosotrxs no habíamos visto figuritas).

Ahora con el diario del lunes pienso que fue un gran error: en cuanto las vieron comenzó una disputa muy grande por “quién tenía más figuritas”, hacían trueques, muchxs dejaban su merienda a cambio de dos o tres figuritas. Fue un escándalo. Yo me sentí super mal por haber generado esa situación. Por otro lado, comprendimos algo: **las figuritas eran símbolo de disputa por el poder, quién más figuritas tenía era el más poderoso.**

Esto lo hablamos con Nicolás, docente del CAE, le explicamos la situación y fue ahí donde nos dijo la problemática por las figuritas. Pero el poder y su disputa iba a ser una de tres problemáticas que encontraríamos en esas infancias. Conmocionadas y sobre todo, con un malestar por el momento generado, logramos apaciguar la situación y dirigimos a la cancha luego de eso para dispersarnxs.

Con el pasar de las semanas y situaciones que ocurrían en el espacio, observábamos dos problemáticas que tenían las infancias además de las disputas por el poder: por un lado, no reconocían sus emociones lo que dificulta el vínculo con el otrx y aumentaba la normalización de las violencias entre pares (me expresaré con mayor profundidad en los siguientes apartados) y por otro, utilizaban la violencia como una herramienta para obtener recursos.

Entiendo que estas problemáticas no surgen de manera aislada ni mucho menos son casuales. Es difícil pensarnxs objetivamente fuera de nuestras experiencias pero si vamos a la definición de *sentido subjetivo de Gonzalez Rey (2011)*, donde nos dice que es “(...) *producción simbólico-emocional que caracteriza subjetivamente la experiencia vivida. (...) las experiencias humanas son inseparables de la configuración subjetiva del sujeto y del*



contexto en que el sujeto actúa” entiendo que estas infancias están configuradas y constituidas sus subjetividades por experiencias de supervivencia en una sociedad que para con ellxs es hostil, que aísla, excluye y no acerca los derechos que todx sujetx debiera tener.

Poco a poco fuimos comprendiendo las dinámicas de poder, las relaciones y los vínculos entre pares. Siempre considerando el contexto en el que estábamos inmersxs y con posibilidades de tomar a la educación social como una categoría de autonomía, pero serán estas definiciones que tomaré con mayor profundidad en el análisis de mi experiencia.

Por consiguiente, comenzar a gestar una idea de proyecto educativo no fue tarea fácil, si bien contábamos con el apoyo de la institución no únicamente en la apertura del espacio para realizarlo sino con perspectivas, consejos, posibilidades, experiencias y demás, sentíamos que nos faltaban herramientas pedagógicas y didácticas a la hora de construir.

La problemática que veíamos con mayor frecuencia era la violencia entre pares⁴ por lo cual queríamos trabajar sobre ese eje y generar una propuesta para ello en el taller de Deporte Recreativo.

Al continuar asistiendo al espacio de forma continua y plantear en diversas conversaciones la posibilidad de trabajar la problemática planteada y sumado a los trabajos realizados en espacios curriculares de la carrera, analizando el eje principal comprendimos que el trato violento entre pares se debía, entre algunas cosas, al no reconocimiento de las emociones que existía en lxs niñxs, donde reitero, venían trabajando lxs docentes. Motivos por el cual se nos hizo importante generar un aporte que contemplara este análisis.

Sostenemos que la importancia del proyecto se basó en la necesidad de reconocer, reflexionar y transformar las formas de vinculación afectiva y social, presentes no sólo dentro de la institución educativa sino también fuera de ella, mayoritariamente signadas por

⁴ La normalización de la violencia entre pares en las infancias es una problemática que ha estado presente en el CAE por ello, cuando la planteamos con lxs docentxs del espacio nos dijeron que venían trabajando fuertemente con el trato entre ellxs y que a comparación con lo que veíamos nosotrxs, habían muchísimos cambios en lxs niñxs. No fue algo que solo observamos nosotrxs sino que ya se venía trabajando herramientas y planes de acción para mejorar el vínculo entre pares en diversos talleres.



la violencia y la manifestación de poder y jerarquía. Entendemos que estas características relacionales afectan la manera en la que les niños se perciben a sí mismos y en relación con sus pares en una etapa de desarrollo vital estructurante, por lo que proponemos trabajar la ESI como herramienta de cambio y emancipación. Lo que nos involucra en el proyecto no es solo lo educativo sino también lo afectivo, posicionándonos desde la mirada del derecho en las infancias⁵

Con todo lo observado y sumadas las informaciones que obteníamos a través de lxs docentxs, comprendiendo que estábamos en un taller de deporte, empezamos a introducir una propuesta: un **taller de juegos cooperativos** centrado en reforzar el vínculo entre las infancias del CAE, vista desde la perspectiva de la afectividad enmarcado dentro de la ESI.

Me quiero detener en el marco que elegimos trabajar juegos cooperativos, ¿por qué juegos? ¿y por qué cooperativos? Desde el equipo había una posición política muy marcada respecto a la importancia de trabajar el modelo cooperativo en el CAE, he aquí lo que venía reforzando en la necesidad de hacer explícito el posicionamiento político a la hora de hacer educación.

Entonces, ¿por qué el juego? en principio y a partir de lo vivenciado sabíamos con el equipo que el juego era lo que más les gustaba, no solo lo pensamos como “el derecho al juego” como lo plantea la Convención sobre los Derechos del Niño sino como el taller que más querían realizar, si bien otro factor fue que nuestro taller se encontraba dentro del área de deporte por lo que, había juego y queríamos darle continuidad y aportar a deportes, no realizar una acción distinta para que lxs niños en ese horario continuarán jugando.

¿Y el cooperativismo? hablar de modelos cooperativos es hablar de lo colectivo. No puedo dejar de lado que hace ya tres años me formo en cooperativismo, específicamente en cooperativismo escolar lo que me hace querer transversalizar en aquellos espacios que habito. Entonces, el cooperativismo como forma de trabajar juntxs, como modelo de resistencia pero también de revolución y transformación.

Por otro lado, hacer énfasis en que nuestro proyecto tenía como columna vertebral trabajar la ESI, y es por eso que considero tan importante que se cumpla con la Ley de Educación

⁵ Extraído del trabajo de Planificación Socioeducativa



Sexual Integral 26.150 en las escuelas, para que las herramientas que se brindan desde los espacios de educación social o popular sean complementarios a los contenidos de las escuelas de educación formal y no que sean la única institución en trabajar la ESI incumpliendo con la Ley, que desemboca en menos acceso a derechos para las infancias.

Nuestra propuesta se llevó a cabo los meses de septiembre a noviembre del año 2023 los días lunes y lo hacíamos cada dos semanas. Al comienzo fue difícil plantearles a las infancias las formas de trabajo que íbamos a implementar ya que eran juegos que no eran habituales en el área de deporte y muchas veces, obtuvimos resistencia de su parte. Pero como dijo Meurieu (2001) *“que el sujeto se nos resista quiere decir que está allí”*.

Cuando existía esa resistencia en lxs sujetxs, muchas veces entendíamos que debíamos cambiar el esquema y crear propuestas más atractivas, pero otras veces había resistencia no sólo porque “no les gustaba” el juego sino, que habían situaciones que lxs había afectado y no contaban con la disponibilidad emocional para participar.

Pero, con el pasar de las semanas podíamos observar como estos juegos iban construyendo en las infancias la posibilidad de trabajar aspectos vinculares entre ellxs, por ejemplo la confianza en el otrx. El juego continuaba siendo nuestro mejor aliado a la hora de educar ya que al ver juegos se predisponen a realizarlos de mejor manera.

Para llevar el proceso de la evaluación de nuestro proyecto teníamos dos momentos:

1. Al finalizar cada taller hablábamos con las infancias respecto a qué les había parecido el encuentro, previamente mientras se desarrollaban los juegos, observábamos cuál les había gustado más en caso que no nos dijeran. Esto nos permitía saber hacía qué tipo de juego apuntar.
2. Les preguntamos a lxs profesorxs de Deporte qué pensaban de la propuesta y en caso de notar alguna resistencia por parte de las infancias, se predisponían para darnos pistas sobre qué juegos sí les gustaban más o qué materiales les gustaba más.

En este trabajo realizado y en congruencia con las decisiones y posicionamientos del espacio, buscábamos que las infancias fueran protagonistas de los encuentros, aunque realizando esta sistematización y buscando marcos teóricos, podríamos haber trabajado en



conjunto con ellxs para crear el mismo taller, apelando así al modelo del “*co-protagonismo*” con las infancias, como plantea Morales y Magistris (2018).

En nuestro trayecto de la praxis pudimos entrevistar a Paula (seño Pauli), quien era claramente una referente de lxs niñxs en el CAE, trabajaba hace unos años como docente de apoyo y era parte de una red de construcción entre comunidad-cae-docentxs. La Pauli, quien cambió gran parte de mi perspectiva para con la educación. Además de ser lxs docentxs de apoyo para lxs niñxs, eran quienes tejían esos puentes entre la sociedad y el barrio. Aunque en mi deseo de transformación, quisiera que no tuviéramos que tejer estos puentes por consecuencia de la exclusión y que pertenecer a cualquier barrio nos ponga en lugar de sujetx de derecho igual.

Para finalizar, con la “seño Pauli”, y con las políticas del CAE en general, aprendí con hechos concretos que se puede educar con ternura, que *hablar de afectos es hablar de lo político* (Guggiari, 2021, p.1), y que las infancias están signadas por miles de factores que construyen constantemente sus formas de vincularse con el mundo. En una de las oportunidades que tuvimos de entrevistarla nos comentó respecto a otros espacios de educación que había habitado antes de llegar al Flores: “*Me ha tocado trabajar en escuelas donde no son para nada afectives les pibes, para nada, no necesitan absolutamente nada de cariño, ¿Qué hago acá? (risas) ¿Para qué vine entonces si yo quiero un abrazo?*”⁶

⁶ Fragmento de una entrevista realizada a Paula, docente del CAE. Para la cátedra de Praxis II, trabajo final. Extraído de audio de video. 2023. Me parecía importante ponerlo acá para comprender que se puede educar desde la ternura y que hay docentxs preparadxs para que eso suceda.



Marco institucional

Como mencioné anteriormente en el desarrollo de este trabajo, el CAE tiene una historia de resistencia y lucha por los derechos de quienes han quedado excluidxs de un sistema que oprime y discrimina. Es por eso que las lógicas institucionales y sus marcos están formados desde la perspectiva de derechos para la comunidad del barrio Flores Oeste.

Lxs docentes y directivxs del CAE se posicionan de manera explícita en la búsqueda de transformación de las infancias y de las adolescencias al momento de educar. Es una realidad que el espacio no puede únicamente trabajar desde la perspectiva de transformación porque si hay un emergente aún mayor que es realizar acompañamiento de tareas educativas a lxs pibxs, pero sí que en momentos donde se realiza el acompañamiento hay una instancia de reflexión y de acción con intención de generar debate, interrogantes, expresiones respecto al contenido que están viendo. Esto permite que no solo realicen sus tareas sino también, conozcan el mundo que habitan y por qué.

Mencionado lo anterior, contábamos, parafraseando a García Molina (2010) una habilitación del espacio de forma estable para generar un proyecto y además tiempo para llevarlo a cabo (p.4). Cuando digo estable me refiero a que el CAE trabaja de forma transversal la ESI en todos los talleres que brinda, lo que nos permitía contar con la disponibilidad física del lugar y la predisposición de lxs agentes de la educación.

Para finalizar, expresar mi perspectiva que sin la habilitación de estos marcos institucionales no hubiese podido ser posible llevar a cabo nuestro proyecto por lo tanto, esta experiencia solo habría sido un escrito teórico de ideas de estudiantes universitarias y no una vivencia con aprendizajes.



Contexto histórico

*“Kay yuyayniyki llanthupi
Ancha sinch'i Pirqapi juqarina
Llakijmanta mujujjima
Tukuy kayta yuaytawan
Qhatisujej chakisarukunanta
Ripusqankunawan”.⁷
“A la sombra de esta memoria
elevemos una firme voz
Como simiente de ansiedad
Recordando todo esto
Seguiremos las huellas”*

En primer lugar, considero menester hablar del contexto histórico de esta experiencia desde una mirada de Abya Yala ⁸ utilizando este concepto entendido como la importancia de trabajar desde la memoria colectiva, construyendo a través de nuestro pasado para crear nuevos futuros.

En segundo lugar, en un macrocontexto el neoliberalismo viene desde hace años construyendo e instalando modos de “deber ser” en las sociedades influyendo en los signos que atraviesan a quienes habitamos el mundo. Este modelo de *“carácter predador de sus concreciones golpea con fuerza los sectores sociales más vulnerados y lesiona de forma más significativa a las poblaciones más desiguales”* (Díaz Puppato y Morales, 2024, p. 1)

Esto desencadena en una gran potencialidad de carácter individualista, meritócrata y desigual. Pero, ¿qué pasa en Argentina? Si bien durante años hubo garantías desde un Estado con mayor intervención en lo educativo, económico y social intentando romper con los esquemas neoliberales, hoy nos vemos aplastados por discursos que dicen ser “new age” pero terminan siendo repeticiones de años anteriores sin ningún tipo de cambio que

⁷ Poema ganador del Certamen Nacional de Cuento y Poesía “Grupo Ichthios” Argentina, 1990. Poesía mítica del pueblo Quechua de Argentina, escrito por Tupturka y publicado en “Noticias de Abya Yala” N° 4 de SAIIC, USA, 1992.

⁸ *Abya Yala, que significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento, fue el término utilizado por los Kuna, pueblo originario que habita en Colombia y Panamá, para designar al territorio comprendido por el Continente Americano. (Carrera Maldonado y Ruiz Romero, 2017, P.10)*



aumenta con las desigualdades sociales y quita las posibilidades de acceso a una sociedad justa a quienes no están dentro de la “hegemonía” o “no se esfuerzan lo suficiente”. Como si esforzarse sólo dependiera de las acciones individuales y no de los factores familiares, sociales, económicos, culturales y subjetivos de cada unx.

Por último, el CAE es resistencia no solo por lo mencionado en el desarrollo de este trabajo sino también porque las políticas públicas en educación al parecer, no pueden cruzar el Campus de la Universidad Nacional de Cuyo y llegar al Flores Oeste. Entiendo esto como claras gestiones y decisiones políticas desde el gobierno provincial en sus inicios y ahora también desde las políticas nacionales.



Análisis e interpretación

“Una de las grandes tareas políticas que hay que cumplir es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy.”
(Freire, 1992)

Me gustaría comenzar este análisis definiendo la Educación Social, entendida como:

“(…) un conjunto de prácticas educativas que tienen por propósito el acceso de la ciudadanía al legado cultural y el ejercicio pleno de derechos” (Díaz Puppato y Morales, 2024, p.1)

Pero también mencionar que, en este trabajo de recuperación no he encontrado aún una definición en la que me sienta cómoda, entiendo esto como un proceso que debemos ejercer lxs educadorxs sociales. Entonces, ¿por qué elijo este concepto? porque comparto la importancia de entender a la educación social como una práctica que genere autonomía, pero como dije al inicio, aún queda por construir.

Por otro lado, Morales (2012) menciona lo siguiente: *“cualquier práctica educativa con una intencionalidad clara, podría ser considerada educación social”(p.1)*, siguiendo la línea de los autores presentados al principio y la de Morales, entiendo a la educación social como una práctica educativa que debe tener una intención clara (objetivo) a la hora de trabajar con sujetxs para poder generar en ellxs transformación y acceso a los derechos que muchas veces les son negados.

Así como hablamos de qué es la educación social hay autorxs que la toman como una práctica contrahegemónica y al respecto Díaz Puppato y Morales dicen *“(…) Pretende integrar a las personas al mundo que por derecho les pertenece, aunque este mundo no es el que querríamos”*, para que esta integración, acercamiento, ofrecimiento de la cultura suceda, debemos tener un rol lxs educadorxs sociales. Pero este rol tiene que devenir con una intencionalidad política-educativa clara con perspectiva emancipadora y transformadora ya que de otro modo sería mera educación reproductiva.



Lxs educadorxs sociales debemos comprender que la educación social debe realizarse con lxs sujetxs, que luego serán sujetxs de la educación, que como lxs define Garcia Molina (2010) *“debe consentir ocupar ese lugar”* (p.4) es decir, aceptar recibir esos acercamientos por parte del educador, a la cultura. Y además, comprender el contexto y habitar el territorio para desde qué lugar construir.

Ahora bien, el análisis de esta experiencia será a través de tres ejes que me permiten comprender la importancia de la intencionalidad educativa como una herramienta que re-configura los proyectos vitales en las infancias que asisten al CAE en el proyecto realizado.

1. Territorio: singularidades y resistencia.

A lo largo de este trabajo he traído conceptos respecto a la historia del CAE y cuál ha sido su lucha por un territorio, también he contextualizado las políticas neoliberales que acechan por sobre una sociedad intentando convertirla en un modelo hegemónico eurocentrista teniendo como consecuencia pérdidas casi irreparables en lxs sujetxs que quedan por fuera de ese concepto. Pues el territorio no es menor, de hecho Violeta Nuñez en cuanto al concepto y educación social menciona:

“[...] la educación social y sus prácticas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. (Nuñez, 2005, p.11).

De lo anterior se desprende la importancia de habitar un territorio, de estar. Ocupar espacios para que la exclusión no suceda. Por lo mismo, ¿qué pasaba con el CAE? La historia de resistencia ha sido decir “acá estamos y no nos vamos” exigiendo que se cumplan los derechos de acceso a la educación, que se financie el espacio y que se sostengan los sueldos de lxs docentxs y talleristas.



En cuanto a mi rol en el espacio, me gustaría traer acá a Castro Prieto (2021) en función de mi quehacer educativo en ese lugar y dice:

“Todo encuentro educativo supone encontrarnos con “nuevos mundos” o con nuevos en el mundo. Desandar la gimnasia habitual e intencionada de hacer de un territorio desconocido un espacio de lugares comunes y asumir la extranjería propia y la radical del otro nos darán la oportunidad de alejarnos de refugios conceptuales y supondrán una posibilidad decolonial del hacer educativo” (p.10)

Es decir, que fue necesario correrme de mi territorio habitual para poder comprender a través de observaciones, vivencias, conversaciones, cuales eran las necesidades de este territorio y qué podíamos hacer como equipo de praxis para realizar la educación social de la que hablan los autores mencionados en el inicio de este análisis.

Pero no solo la historia del territorio y su lucha por un espacio sería lo único por lo que pasaría el CAE, entiendo que también que esta disputa por un territorio son claras decisiones intencionadas que lejos están de las banderas que sostienen lxs docentxs en el lugar, no solo desamparadxs desde cuestiones materiales sino hay una construcción de sentidos distintos que dificulta la tarea educativa.

En función de todo lo expuesto, está claro que era necesario trabajar una propuesta que tenga un carácter de perspectiva emancipadora, pues si bien es lo que vengo proponiendo en este trabajo, surge del análisis del territorio con la singularidad que contiene. Estas singularidades configuran el proyecto socioeducativo que decidimos realizar con el equipo, entendiéndose como *“acciones situadas que necesitan de un apego relativo a toda construcción previa sobre un territorio y unos sujetos” (Castro Prieto, 2021, p. 11).*



2. Infancias: una mirada transformadora hacia lxs sujetxs de la educación.

Al comenzar este eje pienso en el aporte de Magistris y Castillo (2019) para hablar sobre la infancia y en palabras de lxs autorxs hay una construcción de “*infancia hegemónica*” definida por Cordero como aquella que está predefinida por lxs adultxs sobre qué es ser niñx y sostenida desde una mirada eurocentrista que da cuenta que aquellas infancias que están por fuera de ese constructo social, quedan excluidxs.

Pero, no es solo eso lo que lxs excluye, también lo es pertenecer a sectores de la economía popular lo que muchas veces implica el escaso acceso al sistema educativo (por decisiones políticas) y, al que pueden acceder, está lejos de cumplir ser garantes de la educación. La familia también es un factor que genera estas singularidades en las infancias del CAE, como mencioné, al venir de sectores de la economía popular la mayoría de lxs adultxs pasaban muchas horas trabajando fuera de casa lo que dificulta la construcción de un vínculo y, además, los hogares del barrio se encuentran en condiciones precarias, que las sigo entendiendo como posiciones políticas de no edificar ni brindarles el acceso a una vivienda digna a las familias del barrio.

Todo lo anterior, da cuenta algunas singularidades que pude observar que los construye subjetivamente. Pero no quiero dejar de lado que hay un estado que está ausente en estas infancias y en estas familias lo que hace que el CAE con toda su historia surja para cubrir esas faltas que debieran estar garantizadas por el estado. Me pregunto ¿por qué deben de organizarse las personas para cubrir esas faltas? ¿no elegimos acaso quien nos represente para poder crear políticas públicas de calidad? si, todo es colectivo pero a veces necesitamos herramientas a las que solxs no llegamos.

Cuando en el desarrollo de mi experiencia mencionaba que las infancias tenían una normalización de la violencia entre pares al no reconocer sus propias emociones, entendía que era por falta de ESI pero hoy en este análisis puedo observar la complejidad por la que esxs niñxs no podían reconocer lo que les pasaba por el cuerpo. Como también, la violencia como un recurso para la supervivencia era parte de todos sus procesos subjetivos para poder existir en un mundo que los despoja y los intenta llevar a las fronteras de la exclusión.



Es por ello que cuando realizamos el proyecto junto al equipo de la praxis, convencidxs de querer aportar desde nuestros saberes al espacio, decidimos crear un taller de juegos cooperativos. Este taller buscaba reforzar el vínculo entre pares, tarea que ya venían realizando lxs docentxs del lugar, tenía como objetivo quizás a largo plazo, poder transformar la vinculación para cada unx de lxs sujetxs.

Quiero explicar acá, que cuando digo transformar la vinculación para cada unx de lxs sujetxs no me refiero únicamente a mejorar el trato en el CAE, quiero decir que este taller, como todos los otros talleres que se daban en el lugar, buscan que cada infancia (y también adolescencia) pueda ocupar un lugar en la sociedad que le corresponde pero teniendo herramientas para que ese lugar que ocupe pueda generar lazos de calidad y espacios que le generen emancipación y autonomía.



3. Intencionalidad educativa, herramienta re-configuradora de proyectos vitales.

“La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta. Es ésta cómo podría ser otra y para que sea otra es que los progresistas necesitamos luchar”

(Freire, 2018, p. 19)

Este análisis con el que decido terminar surge de un trabajo de recuperación personal que considero, incluso, transformador en mi propia identidad. Sin dudas, desde que inicié mi carrera hasta hoy, he tenido variables subjetivas respecto a pensamientos sobre la educación pero esta experiencia sistematizada se posiciona como un antes y un después en mi rol de educar.

Mencionado lo anterior, para comenzar con este último eje quiero traer palabras de Freire en Morales (2012) *“Los objetivos remiten a un deseo, a una utopía del educador, un sueño que es político dice Freire. Y los métodos que son los caminos, las estrategias por medio de las cuáles decidimos hacer disponibles al otro los contenidos” (p.4)*. Entonces, ¿cuál era mi deseo? ¿Cuál era ese sueño político como dice Freire?

A partir de lo observado en el espacio, de las recuperaciones que nacen de las conversaciones con lxs docentxs, de entender la historia del CAE, de nuestras propias vivencias pero también de las vivencias de las infancias y de la comunidad del barrio, y seguro de más factores que quizás no alcance a nombrar, sumado a nuestros marcos teóricos y nuestra perspectiva de carácter como dijimos, contrahegemónica y disidente, pero también como dice Freire, de nuestro sueño político es que entendemos que nuestro objetivo, nuestra intención en ese espacio de la Praxis, fue crear un proyecto socioeducativo que buscara re-configurar los proyectos vitales de lxs niñxs.

Proyectos vitales que por cuestiones políticas, sociales, económicas, necesitaban herramientas para poder tener posibilidades de cambiar, en un futuro o incluso en su presente, sus vivencias. Y por eso, como mencioné con Freire al principio, *“La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta”*, es decir, que fue pensado desde una perspectiva de poder transformar esos espacios, esos vínculos y esas infancias, claro que desde nuestros saberes. Comprendiendo que nuestro proyecto no será el único que logre esa autonomía pero que sí desde nuestro posicionamiento habitar espacios y tejer estas redes vinculares para la transformación.



A modo de cierre, quiero compartir una idea de Morales (2012) con respecto a la educación social y por qué nosotrxs en la praxis configuramos un proyecto socioeducativo con carácter emancipación y autonomía para la vida de las infancias:

“La educación no revierte en sí las situaciones de exclusión (fuertemente vinculada a la situación de pobreza material en este caso), pero creemos firmemente que sin educación es imposible avanzar hacia la construcción de una sociedad más justa, igualitaria donde todos tengamos lugar”. (p.8)

Ese lugar, que por derecho les corresponde a lxs niñxs, debe ser garantizado y la educación es una herramienta de índole valiosa para que eso suceda.



Principales aprendizajes y conclusiones

Le doy cierre a este proceso habiendo podido realizar un entramado de vinculaciones entre la teoría apropiada y la práctica realizada durante el año 2023. Hay un deseo que ha sostenido este trabajo y es poder aportar desde mis vivencias y este trabajo, la urgencia de poder posicionarnos como educadorxs sociales desde una práctica educativa para la transformación.

Entiendo, a lo largo de este trabajo que no existen las neutralidades ni los posicionamientos a-políticos, no hay una educación “sin banderas” ni una práctica educativa que no sea política. La educación es, ante todo, un acto político. Por ello, necesitamos lxs educadorxs sociales continuar formándonos dando lugar a la importancia de nuestro rol, entendiendo las singularidades de los territorios y de lxs sujetxs con lxs que trabajamos. Pero siempre con nuestra intencionalidad educativa bajo el brazo.

He traído diversxs autorxs a este trabajo con la idea de dialogar sobre la educación social como una práctica educativa hacia la autonomía, con ganas de romper con los esquemas tradicionales de la educación. Con esto me refiero a que no es necesario hacer educación social únicamente en espacios populares o espacios vulnerados de derechos, quiero hacer énfasis en la comprensión de esta pedagogía como una práctica situada, y es situada porque hay un tiempo, un lugar y unxs sujetxs configurados por contextos históricos, y esa es nuestra singularidad en la carrera. Nuestro quehacer desde ella.

Para finalizar, es imprescindible llevemos la bandera de educar con ternura y de hacer posible las transformaciones, por ello comparto una cita en Magistris y Morales (2021)

“Nos inclinamos por abrazar la noción de ternura, también, para prescribir y persuadir en torno a la necesidad de reconfigurar la forma en que se dan los vínculos intergeneracionales asumiendo a la ternura como virtud ética (y por tanto política). Es decir, la ternura como aquello que emerge del encuentro entre subjetividades que se reconocen, se respetan, se valoran y se cuidan” (p.26).

¡Con ternura venceremos!⁹

⁹ En Magistris y Morales (2021, p.62)



Bibliografía

- Baglio, A. y Picco, A. (s.f). *La Ventana del Flores*. <https://lamosquitera.org/la-ventana-del-flores>
- Carrera Maldonado, B. y Ruiz Romero, Z. (2017). *Abya Yala Wawgeykuna Artes, saberes y vivencias de indígenas americanos*. Acer-VOS.
- Castro Prieto, O. Pezatti, E. (2021). *Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social*. RES, Revista de Educación Social.
- Cánepa, N. (2023). *La subjetividad: líneas teóricas para pensar su complejidad*. Documento de cátedra. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo.
- Díaz Puppato, D. y Morales, M. (2024). *¿Qué enseñamos en Educación Social? Reflexiones en contextos de neoliberalismo creciente*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía de la autonomía* (pp. 47-85). Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. GEDISA.
- García Molina, J. (2010). *De la ética de la profesión a la práctica educativa ética*. Universidad de Castilla.
- González Rey, F. (2011). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural*. Novedue.
- Guggari, S. (2021). *Una ética del disfrute feminista*. Agencia Paco Urondo.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. CINDE.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: LAERTES.
- Morales, M. (2012). *¿Qué hacés vos que yo no haga? Pistas sobre la identidad del Educador Social*. Associação Brasileira de Educadores Sociais. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/04.pdf>
- Morales, S. y Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento, del adultocentrismo a la emancipación*. El Colectivo.
- Morales, S. y Magistris, G. (2021). *Educar hasta la ternura siempre*. Chirimbote.
- Negri, P. A. (2008). *Trabajo Social y Educación Popular: la recuperación de las propuestas de Paulo Freire para la formación académica, la producción de*



conocimiento crítico y la intervención profesional. Revista de Estudios Sociales, 51. <https://www.margen.org/suscri/margen51/negri.html#sdfootnote19sym>

- Núñez, V. (2003). *El vínculo educativo.* En H. Tizio, *Reinventar el Vínculo Educativo.* GEDISA.
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño.* <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion1>