



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION  
SECRETARIA DE POSGRADO

# La vida escolar con niños y jóvenes: Intervenciones desde la docencia

Silvana Di Croce Garay

Trabajo Final Integrador para optar por el grado de Especialista en  
Nuevas Infancias y Juventudes

Directora Lucía Caride, Universidad de Buenos Aires  
La Plata, 3 de diciembre de 2015

## Índice

### Presentación del tema

Resumen.....	3
Introducción.....	3
Acercándonos a las categorías de análisis.....	5
Acerca del Programa Patios Abiertos.....	6

### Problematización conceptual

-¿Quiénes son los niños y jóvenes de Patios Abiertos? Pensando en las categorías de Infancias y Juventudes.....	8
-La cotidianidad en Patios Abiertos.....	12
-El lugar de lo educativo cuando no se es escuela.....	17
-Intervenciones docentes en relación a la ética y la moral.....	20
-¿Cómo pensar las propuestas educativas extraescolares?.....	24
- <u>Conclusiones</u> .....	27
-Bibliografía.....	29

## Resumen

Se problematizará en el presente trabajo en función de experiencias que considero significativas en relación a las prácticas que se llevan a cabo en el programa Patios Abiertos. Comenzando por pensar a las experiencias de la vida escolar como parte de la vida cotidiana, la intención es realizar un análisis sobre las mismas en relación a procesos de *resistencia*, *apropiación* y *subversión*<sup>1</sup>. En estas escenas se ponen en juego entre otras cuestiones las estrategias de los docentes para intervenir. Me pregunto entonces ¿Cómo y de qué manera los niños y jóvenes construyen sentidos y prácticas de apropiación, resistencia o subversión? ¿Qué miradas e intervenciones existen en relación a las maneras de abordar las situaciones para los docentes? ¿Cuáles son los sentidos que construyen los docentes en relación a las prácticas educativas?

Palabras clave: Niños – Jóvenes – Afueradentro - Resistencia – Apropiación - Subversión

## Introducción

Patios Abiertos es un programa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más específicamente de la Dirección Provincial de Política Socioeducativa y es implementado desde mediados del año 2004. El mismo está destinado a niños y jóvenes y funciona los fines de semana en algunos establecimientos educativos. Tiene como objetivo generar espacios de aprendizaje a través de propuestas de recreación, culturales, artísticas y deportivas. El programa está regido a través de un manual operativo<sup>2</sup> en el cual se plantea entre otras cuestiones, “desarrollar estrategias de encuentro lúdico y recreativo que permitan el acercamiento y apropiación del espacio escolar por parte de los niños y adolescentes”.

---

1 Conceptos desarrollados por Elsie Rockell que serán presentados a lo largo del escrito.

2El manual operativo corresponde al año 2010 y se puede ver en el siguiente enlace: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/moalidad/manual\\_operativo\\_2010.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/moalidad/manual_operativo_2010.pdf) Visto el 17 de junio de 2014.

Mi experiencia como docente en el programa hace que mis preocupaciones tengan que ver con las prácticas educativas que se realizan como equipo docente, y por otro lado, con los sentidos que construyen los niños y jóvenes en relación a este espacio de formación.

En este sentido la intención de este trabajo es problematizar sobre situaciones de lo que denominaremos *la vida escolar* con los niños y jóvenes que participan del programa sumergiéndonos en ciertas escenas que serán descritas, otorgándole al escrito un enfoque etnográfico.

Tal como sostiene Elsie Rockwell, el trabajo etnográfico da cuenta del proceso de una manera que refleja la perspectiva propuesta, describe prácticas de investigación y comparte reflexiones sobre la propia experiencia, situada en un tiempo y lugar particular. El contexto social e institucional en el que se realiza la investigación enmarca las reflexiones sobre el proceso, las condiciones de trabajo y de vida. Imponen restricciones y abren perspectivas. (Rockwell, 2009).

En este proceso de construcción y reflexión fueron sucediendo diversas cuestiones que, con el paso del tiempo que es aproximadamente dos años, mi manera de concebir esta problemática se modifique. Esta duración y estructura de trabajo han facilitado ciertas cuestiones que considero significativas en mi trayectoria como docente en este espacio de trabajo. Así, al ir encontrando en este tiempo una diversidad de configuraciones en la vida escolar, por un lado me condujo a establecer contrastes significativos en cuanto a las maneras diversas de abordar cuestiones con mis compañeros docentes; conocer y cuestionar el marco normativo en que se sustenta el Programa; y reconstruir redes de relaciones sociales con los sujetos que forman parte de este espacio educativo.

Desde un comienzo mi mirada estaba enfocada hacia la justificación y el sustento que tiene el Programa para la Política Socioeducativa de la Provincia de Buenos Aires, quedando reducido el problema a una mera crítica, no abordando así cuestiones referidas a las prácticas educativas en Patios. A pesar de que el hecho de posicionarme críticamente sobre el marco político del Programa contribuyó a que mi mirada se ampliara a observar las prácticas que allí suceden; cuando empecé a hacerlo, la misma quedaba reducida a cuestiones que considero que tensionan, incomodan y hacen

irremediablemente que las intervenciones docentes no sean siempre satisfactorias. Estas miradas estaban enfocadas a situaciones de robo que han sucedido en el transcurso de estos años, robos por parte de los alumnos de útiles escolares, comida, ropa o plata de ellos mismos, etcétera. Al intentar pensar únicamente en estas acciones que llevaban a una cierta impotencia, la mirada también quedaba reducida a cuestiones que tensionan el accionar docente.

Del mismo modo que abordar únicamente el marco político del Programa, pensar sobre las situaciones de robo también llevaba a que mi reflexión acerca de las prácticas docentes quede reducida a esa cuestión. Considero entonces que en el transcurso de estos dos años el análisis de la práctica docente junto con el tiempo destinado a leer, escribir, borrar y retomar, llevaron a que el problema sea construido a través de la reflexión sobre las prácticas docentes en función de situaciones que llamaremos de *apropiación, resistencia y subversión*.

### **Acercándonos a las categorías de análisis.**

Resulta interesante pensar en el lugar en donde se lleva a cabo el Programa. El espacio físico es la escuela. Pero este espacio físico tiene características que difieren de aquellas que suceden en la práctica escolar cotidiana de nuestros días. Podemos citar variados ejemplos, pero como el más destacado, la posibilidad de optar, de elegir participar en Patios. En este sentido pensaremos a este espacio de educación como un espacio de *afueradentro* (Kántor, 2006). Esta categoría refiere a una dinámica de interioridad – exterioridad, donde ciertos espacios, en este caso el dispositivo del Programa Patios Abiertos, constituye el afuera (de la escuela) que se genera dentro de la misma. De acuerdo a ello se indagará acerca del espacio de educación extraescolar que se lleva a cabo dentro de la escuela.

Por otra parte, considerando que las prácticas educativas que realizan los docentes habilitan formas de habitar este espacio por parte de los niños y jóvenes, tomaremos el concepto de *apropiación* (Rockwell, 2006), donde sostendremos que los niños pueden apropiarse de espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela, y en este sentido es que los lugares pueden ser apropiados, habitados y resignificados. Es posible pensar que en este espacio

de educación se genera un sentido de apropiación en los actores destinatarios, al proponer, sugerir, opinar<sup>3</sup>; es decir, al llevar a cabo experiencias educativas que provocan que los niños y jóvenes se sientan convocados a asistir. Pero hay algo de la práctica educativa que incomoda y que lleva a rever algunas de las estrategias docentes. De esta manera es que revisaremos ciertas escenas que pueden pensarse como situaciones de *apropiación, resistencia y subversión*. Pensando en las estrategias e intervenciones para afrontar estas situaciones, desde el lugar del docente, del adulto en tanto educador ¿Cómo y de qué manera intervenir ante las diferentes problemáticas? Intervenir en el sentido de educar enseñando en función de saberes legitimados públicamente. (Cullen, 2007).

A partir del análisis de la experiencia se intentará indagar acerca de cómo y de qué manera es posible abordar a las categorías de infancias y juventudes desde propuestas de educación recreativas, culturales y deportivas en establecimientos educativos. Es posible pensar que dentro de un contexto de debates culturales, sociales y políticos contemporáneos, es necesario indagar acerca de cómo pensar a través de una política socioeducativa, espacios de educación donde se contemplen los derechos de los niños y jóvenes como ciudadanos.

### **Acerca del Programa Patios Abiertos**

Patios Abiertos comenzó a funcionar el primero de agosto de 2004. La primera resolución encontrada es la N° 4235 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de octubre de 2003, que es un protocolo de colaboración entre la UNESCO y la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. En este convenio de colaboración, se manifiesta la necesidad de realizar acciones conjuntas, donde se enumeran diez objetivos, destacándose en primer lugar, la promoción de una “cultura de paz” entre los jóvenes, y en segundo lugar la promoción de valores, actitudes, compromiso social y comunitario para los mismos. En el mes de julio de 2004 se firma la resolución 2273/04, por la cual se crea el “Programa Patios Abiertos en las Escuelas”, estableciéndose en

---

<sup>3</sup> Las actividades que realizan los docentes están enmarcadas en el Proyecto del Programa. Es muy recurrente las mismas sean modificadas a partir de que los niños y jóvenes suelen proponer actividades y juegos.

dicho acto administrativo lineamientos generales sobre los objetivos del programa. En 2006, es decretado el programa como de interés provincial por el Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Levoratti, 2008).

En el sitio web de la Dirección General de Cultura y Educación se expresa que: “el propósito estratégico del Programa Patios Abiertos, se basa en que los jóvenes encuentren sentido a su educación; sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones; aprendan a ser solidarios; valoren la vida y protejan su salud.” Algunos de los objetivos plantean la necesidad de “intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes”, y “mejorar el desempeño escolar de los niños y jóvenes en riesgo socioeducativo, participantes en los talleres y espacios de encuentro planteados”.

La escuela donde funciona el Patio Abierto del cual haré referencia está situada aproximadamente a 20 kilómetros del centro de la ciudad de La Plata. La población se caracteriza en su mayoría por ser de recursos socioeconómicos bajos, familias de origen boliviano que han emigrado y trabajan en la tierra; y otras familias de origen argentino generalmente ensambladas, en donde conviven primos, hermanos, tíos y sobrinos de diferentes edades, lo que nos permite pensar en abordar el análisis desde una perspectiva intercultural y con una diversidad en las configuraciones familiares.

En este contexto de periferia rural no se encuentran clubes, bibliotecas populares, u organizaciones barriales que puedan cubrir las necesidades de los infantes y jóvenes en relación a la educación artística, deportiva o laboral. Gran porcentaje de alumnos trabajan en las quintas de sus familias, o ayudan a sus padres o adultos que los crían a cuidar de los niños más pequeños.

La matrícula ha variado desde la creación del Patio en la escuela, en octubre de 2007<sup>4</sup>. El programa comenzó con 30 alumnos, pero el número de niños y jóvenes que asisten no suele ser constante. En un relevamiento que se realiza en la zona del barrio de la escuela, las explicaciones que se encuentran para

---

4 Las caracterizaciones del Programa abarcan hasta septiembre del año 2014.

tal motivo son las siguientes: varios alumnos de entre 10 y 17 años comienzan sus trabajos en quintas, o se producen mudanzas de familias enteras hacia zonas más alejadas.

### **¿Quiénes son los jóvenes y niños de Patios Abiertos? Pensando en las categorías de *infancias y juventudes***

Los conceptos de niñez y de infancia son términos que necesariamente se articulan con el futuro. Mientras la niñez remite a un sujeto concreto, niños transitando un período histórico biográfico; la infancia significa primer estado de una cosa después de su nacimiento, primer estado de una generación. (Carli, 1994). El concepto de infancia ha operado durante mucho tiempo como un privilegiado enunciado que hace referencia a un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Por lo que en el presente escrito se hará referencia al concepto de niñez.

Al hacer referencia a la niñez, la educación queda estrechamente relacionada, pues la misma ha sido a lo largo de la historia, portadora de conceptualizaciones sobre tal. Philippe Ariés consideraba que existía una estrecha relación entre el concepto de infancia y escuela. La historia de la infancia y la historia de la educación se encuentran fuertemente concretadas en varios niveles, pero la historia de la educación ha priorizado la reconstrucción de las instituciones ocultando cómo éstas se han montado y edificado sobre una concepción de la niñez. (Carli, 2004:7).

La gran mayoría de los niños y jóvenes que asisten a Patios son hermanos y/o primos, lo que enriquece el análisis acerca de las configuraciones familiares. Podríamos decir que de todos ellos hay alguna cuestión para problematizar en función de categorías o conceptos, pero a los fines del presente escrito me remitiré a presentar a los niños y jóvenes que fueron protagonistas de las escenas que aquí se discutirán. Algunos de ellos son Beto, Dalma y Roco. Los tres son hermanos por parte de la madre; viven en un barrio a 3 kilómetros aproximados a la escuela con la mamá de Fermín, que es primo de ellos y también participa en Patios.

Las familias pueden caracterizarse como constelaciones multiformes que se alejan cada vez más del modelo tradicional que consagra a un solo tipo de familia. Las mismas se constituyen como un campo de poder y saber, y en este

contexto, las mismas aluden siempre al campo de lo doméstico. Tomando aportes del campo de la investigación en lo que refiere a la temática, podemos señalar que existe una diversidad de puntos de vista en relación al carácter institucional de la familia, la manera de pensar lo institucional y la expansión individual en la familia contemporánea llevaron a ciertos autores a hablar de “desinstitucionalización familiar.” (Cicchelli Pugeault y Cicchelli, 1998).

Beto vivió hasta hace tres años en Ledesma, provincia de Jujuy. Tiene los ojos achinados y la tez morena. Su nombre de pila es Aron, pero todos le dicen Beto. Fue uno de los primeros en manifestar agrado por la práctica del macramé. Está fascinado con la netbook que le dieron en la escuela, no deja de jugar a los juegos de autos, y en más de una oportunidad me ha pasado juegos a la computadora con la intención de saber “hasta cuál nivel podía llegar”.

Es posible pensar a la interculturalidad como una categoría que atraviesa gran parte del contenido teórico de este escrito. Este concepto fue desarrollado retomando el discurso del multiculturalismo, López (2001 citado por Diez), sostiene que la noción de interculturalidad surge en respuesta a la condición de multiculturalidad que caracteriza a las sociedades latinoamericanas producto de su devenir histórico y frente a la multiculturalidad como categoría “descriptiva”, surge la interculturalidad, como categoría “propositiva”. El actual debate que lleva adelante la interculturalidad tiene que ver con conflictos derivados de posturas y perspectivas político – culturales divergentes.

Dalma es la hermana que le sigue a Beto en edad, va a 6to grado de la primaria. Es la única mujer en este grupo de niños y jóvenes. Manifiesta el gusto por la cocina, hace poco está amasando pan casero junto a su tía para vender en el barrio. En muchas ocasiones Dalma recibe críticas por parte de sus hermanos o primo tendientes a un menosprecio, al punto de que en varias oportunidades se ha intervenido para frenar ese mal trato. —*No ves que sos una inútil Dalma, no sabes jugar al ajedrez.* —*Vos no juegues a la pelota Dalma* — son comentarios que se han escuchado más de una vez.

Por su parte Graciela Morgade enuncia que la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos marcada por la desigualdad y que la escuela muchas veces como escenario social de esa

desigualdad, procesa valores y significados de género, que de alguna manera legitiman las relaciones de poder que atraviesa la sociedad. En estas relaciones de poder recae sobre la mujer un mandato social del “ser mujer” que se relaciona básicamente por su protagonismo en el mundo doméstico. Este mandato ideal también modela el “ser varón”, al que se le adjudica ser económicamente exitoso, agresivo sexualmente, valiente, seguro de sí mismo, líder. (Morgade, 2008).

Fermín tiene 9 años, tez morena y una manera de hablar que pocas veces se le suele entender, le gusta jugar al ajedrez, y al igual que a sus primos se entretiene con la gomera apuntando a los pájaros y palomas de la zona. Es muy compinche de Roco que tiene casi su misma edad. A Roco también le encanta jugar a “las boli” y atajar cuando juegan al fútbol. Hubo un tiempo que dejó de asistir al programa porque se mudó a un barrio más alejado con su madre y pareja de ésta. Pero luego de unos meses volvió a vivir con su tía y primos.

Fabricio y Rodo son otros de los chicos que van a Patios. También son hermanos. Rodo es más chico, tiene una personalidad bastante más introvertida que Fabri. Una mañana al preguntarle por su hermano más grande, Rodrigo, contestó riéndose: *—Ayer se fumó un porro —Ah sí, ¿y qué hace cuando fuma porro? —Se pone re bueno el loco, me dice síii dale, te presto la compu, usala.*

Fabri tiene 11 años, es de baja estatura comparándolo con los chicos de su edad, tiene la cara blanca y llena de pecas, que hace que cuando se ríe demuestre simpatía. También hubo meses que dejó de ir a Patios porque los chicos no lo pasaban a buscar, decían que molestaba y se portaba mal. Pero al tiempo volvió a participar. Tiene una gran habilidad para dibujar, se entretiene haciendo caricaturas de personas. Un sábado de enero llegó a la escuela diciendo que le dolía mucho la panza, contó que el día anterior había ayudado a un vecino a trabajar, quien le pagó con dinero, el que gastó en golosinas por las cuales se descompuso. Su estado de descompostura llevó a que lo acompañemos a la casa. Ahí conocimos a la mamá, que estaba molesta porque Rodrigo, el hermano mayor se había escapado a un baile la noche anterior, y trataba de hacer entender que “lo tenía que fajar para que aprenda”. *—Yo estoy cansada de tener que hacer todo en esta casa, y encima este pibe que se me escapa —decía.*

No le prestó demasiada atención a Fabri, quien le pidió que me diera un vaso de jugo, —*¡Dale jugo a la seño mamá!*— dijo sentado agarrándose la panza. Ese día Fabricio lo recuerda, y cada vez que quiere explicar algo en relación al barrio, dice: —*Te acordás seño, ese día que me acompañaste a mi casa...*

Podemos citar variadas escenas para tomar palabra y posicionarnos con respecto a las relaciones de género en las descripciones realizadas, pero cabe destacar el papel de la mujer de la familia, tanto de Dalma o de la mamá de Fabricio y Rodo; papel que demuestra a la mujer como sumisa e inocente. No es el caso aquí recordar que la perspectiva que ha dominado la antropología desde el comienzo del pensamiento filosófico hasta el siglo XX, es una perspectiva patriarcal y androcéntrica que considera al hombre como lo humano por excelencia; pero sí detenerse un momento a pensar cómo en estas escenas se reproducen desigualdades en las relaciones de género.

Patricio tiene 14 años, es uno de los jóvenes que hace más tiempo que va a Patios, en los primeros momentos solía pelear con los compañeros y frecuentemente ha contestado de mala manera ante las intervenciones docentes. Cuando se enojaba decía sacando pecho: —*Yo me voy a la mierda de acá*—. En más de una oportunidad cansadas de escuchar lo mismo y sabiendo que existía una cierta confianza con lo que se le podía llegar a contestar, le decíamos —*Andate si querés, ahí está la puerta*. Pero nunca se fue.

Los primeros tiempos que yo iba a Patios y jugaba al fútbol con ellos no me pasaban la pelota, siempre supuse que a Patricio le causaba cierta incomodidad que una mujer juegue. Con el paso del tiempo se fue acostumbrando, pero siempre siguió demostrando una actitud tendiente hacia el machismo. Aunque en una oportunidad asombrado de que le había quitado la pelota se acercó y dijo: —*¡Profe, usted es re guerrera!*

A lo largo de la historia se ha constituido un cierto proceso de “masculinización”, de diferentes masculinidades, en donde las instituciones educativas no pueden ser ajenas a ello, como sostiene Connell, los niños traen consigo patrones de masculinidad a la escuela (Connell, 2001: 158). Esa masculinidad es producto de la construcción social y cultural en que fue construido el concepto de género. En la misma línea de análisis, pero en

relación a la construcción de las femineidades, Pablo Scharagrodsky hace referencia a que no es posible comprender a la femineidad sin dar cuenta de la masculinidad y viceversa, por eso es que los problemas vinculados con la construcción de las femineidades están directamente relacionados con la construcción de las masculinidades. (Scharagrodsky, 2008).

Patricio y Beto son los más grandes del grupo. No van al mismo grado, pero siempre comparten conversaciones acerca de la escuela. Aunque hablar de los jóvenes significa referirse a una multiplicidad posible de trayectorias y estilos de vida, a relaciones, acciones o proyectos que los agrupan en diferentes actividades deportivas, culturales, relacionadas a las tecnologías y la comunicación, entre otros; podemos decir que las trayectorias sociales de estos jóvenes están atravesadas por una herencia social y cultural que lleva a que reproduzcan y por ende naturalicen ciertas conceptualizaciones hacia el género femenino.

La juventud es una construcción social e histórica y su estudio debe partir del reconocimiento de trayectorias sociales, laborales y escolares. Al referirnos a las *trayectorias* también tendremos en cuenta el concepto de *transición*. La transición es común a todos los individuos y está presente en todo momento histórico, como por ejemplo el paso de un ciclo escolar a otro. Las trayectorias, están puestas en el plano social de las posiciones que van ocupando los sujetos en la estructura social, así sostiene Dávila León: los cambios en las estructuras de las transiciones, no se pueden comprender sin incorporar al análisis de la trayectoria del grupo o la clase de la cual esa estructura de transición es característica o típica en un momento histórico acotado (...) las condiciones en que transcurren esos tránsitos son diferentes para todos los sujetos y dependen de las condiciones de origen, o si se quiere, de las condiciones de clase. (Dávila León, 2006:57 - 58).

### **La cotidianeidad en Patios Abiertos**

Distinguiremos que el hecho de observar y debatir en torno a la *cotidianeidad*, va en relación con el estudio de carácter etnográfico en el que está enmarcada esta investigación. De esta manera entendemos este enfoque socio-antropológico como un abordaje metodológico vinculado a la teoría, confluencia desde la que se plantea la descripción, análisis e interpretación de la vida

cotidiana, mediante un proceso de trabajo que se propone “documentar lo no documentado” (Neufeld, 2011).

Al problematizar sobre lo cotidiano el historiador alemán, Wolfgang Kaschuba, sostiene lo siguiente: O se comprende la vida cotidiana como un dejarse llevar pasivamente por la corriente de coacciones, obligaciones y rutinas... una reproducción estereotipada de pautas culturales dadas de antemano... o bien, la vida cotidiana significa un modo especial de (re)apropiarse la experiencia. ¿Entonces podemos pensar que la vida cotidiana no es un mecanismo reflejo y repetitivo, sino una encadenamiento de acciones y de cuestiones que involucran decisiones y orientaciones humanas? (Rockwell, 2009).

De esta manera el relato de la experiencia se analizará en relación a los conceptos de *resistencia*, *apropiación* y *subversión*. Los mismos son planteados por Elsie Rockwell para observar lo que denomina *intersticios de la cotidianeidad escolar*<sup>5</sup>. De esta manera la antropóloga plantea que es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer los procesos sociales que configuran a la realidad social. ¿Qué sucede en este espacio de educación? ¿Qué es lo que ocurre para que determinadas situaciones sean puestas en relación a los conceptos de resistencia, apropiación y subversión? No es la intención aquí interpretar a estos tres conceptos junto con las experiencias de una manera negativa, si no que se intentará profundizar hacia un análisis que nos permita observar a los niños y jóvenes como sujetos en proceso de reapropiarse de las experiencias vividas.

### ¿Resistiendo a...?

En una de las mesas del comedor de la escuela estaban sentados a lo largo de la misma alrededor de 15 chicos. La actividad consistía en la construcción de billeteras con cartón, la cual necesitaba explicarse paso a paso, para finalmente poder decorar el reciclado con papeles de colores, diarios, contac, entre otros.

Comenzada la actividad algunos de los niños mencionados anteriormente comenzaban a manifestar:

---

<sup>5</sup> Rockwell analiza situaciones escolares observadas en clases de México, Francia e Inglaterra. La autora entiende a los intersticios como ranuras, cortes que son característicos de la cotidianeidad escolar.

—¿Por qué hacemos esto? Es una porquería.

—Yo no lo quiero hacer.

Al mismo tiempo molestaban a los demás que estaban participando de la actividad. Algunos niños comenzaron a tener conductas que hacían que las intervenciones docentes transmitan lo que socialmente no es aceptado. Me refiero a las intervenciones ante los diálogos entre ellos mediante insultos, o agresiones físicas que llevaban a que se genere un clima tenso y violento.

Algunos salieron corriendo para el patio, por momentos volvían a entrar, comenzaron a gritar manifestando una actitud que podemos pensarla como de *resistencia*.

Es necesario mencionar que el concepto de resistencia se ha utilizado de maneras muy diversas. Desde Paul Willis, quien consideraba que: algunos hijos de obreros se resistían a creer el mito de la meritocracia, mientras que otros seguían la lógica escolar bajo la ilusión de salir de su condición para ascender socialmente; o Bernstein quien sostenía que los estudiantes de clase baja bien podían mostrar una resistencia que ponía en entredicho al modelo individual y competitivo del buen alumno saboteando la pedagogía normativa con relaciones de solidaridad, o bien con posturas agresivas hacia los docentes. Este tipo de resistencia podría afectar los mecanismos de control, pero no podría alterar las relaciones fundamentales de poder. (Rockwell, 2006). Lo interesante es destacar el planteo que sostiene Rockwell al afirmar que el proceso de resistencia se encuentra siempre al servicio de la reproducción autocondenadora, y propone pensar a la misma como procesos que intentan contrarrestar los mecanismos sociales y escolares que aseguran esa reproducción. En este sentido, comprende a la resistencia como: una fuerza que se opone a la que se considera la fuerza activa expresada en las acciones escolares. (Rockwell, 2006: 6).

Es así que podemos pensar en la resistencia a realizar la actividad por parte de estos niños, es decir que se están resistiendo a esa “fuerza activa” que se ejerce desde los docentes. Estos intervienen ante la fuerza resistente de los niños, es decir, ante las agresiones verbales que anuncian su negativa ante la realización de la actividad. Así, la resistencia es una constante. Está latente y se manifiesta en momentos en que se abre un resquicio (...) La resistencia

radica en la energía potencial de la infancia y la juventud; expresa su necesidad de entender, de aprender y de asociarse. (Rockwell, 2006: 6).

En una de las primeras conversaciones con los docentes sobre lo sucedido se trataba de responder: *¿De qué manera intervenir para evitar que vuelva a suceder lo mismo? ¿Cómo abordar estos hechos para poder reflexionar con los niños y jóvenes?* Entonces, *¿Cómo y por donde se empieza a entretener un discurso que permita posicionarse ante este tipo de situaciones?* En base a ello construir una mirada en común para poder intervenir colectivamente como docentes.

### *Apropiándose de...*

También es posible pensar que en estas situaciones se genera una *apropiación*, entendida a la misma como la plantea Rockwell, es decir que los niños pueden apropiarse espacios, tiempos, palabras y saberes en la escuela. La apropiación puede entonces concebirse como un espacio multidireccional, relacional, colectivo y transformador. (Rockwell, 2006).

En la misma escena descrita anteriormente, durante la actividad Rodo manifestaba que no lo quería a hacer porque le parecía aburrido. Luego se mostró entretenido recortando imágenes de una revista en donde había modelos en ropa interior. Los demás chicos se reían a carcajadas en un clima amistoso. Claramente la intención de la actividad no era esa; pero podemos pensar como afirma Rockwell, que los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo. Los niños se quedan con estas amalgamas por un tiempo, antes de transformarlas nuevamente, al encontrarse con otros significados, dentro y fuera de la escuela (Rockwell, 2006:9). En este caso Rodo realizó la actividad apropiándose de un significado que tenía relevancia para él y para los demás pares que participaban de esa escena.

Ese mismo día también se cocinaron pizzas a la parrilla, él pasó cerca del fuego y se quemó el flequillo. Se tocaba el pelo y se reía, entonces con una tijera se lo emprolijamos. —*¡Liiiiiiisto seño, ya está!* —decía Patricio cuando se le intentaba emparejar.

También es posible pensar que los niños y jóvenes logran apropiarse de los significados de las intervenciones docentes, no siempre con la intención con la

que se desea. En una conversación sobre la manera de transitar el espacio en la escuela, en el sentido que se trepaban a la pared para salir y entrar de la misma, se hacía hincapié en que no era la manera adecuada:

*—Hay que respetar determinadas normas, no se puede entrar y salir como quieren. La escuela pública es de todos lo que pertenecemos a ella, y por ende hay que cuidar y respetar.*

Rodo se queda pensativo, mirando hacia abajo y contesta: “Y bueno, que me importa, si es de todos yo puedo hacer lo que quiera”. (Desde arriba del tapial que separa la ruta de la escuela).

Vemos entonces de qué manera la apropiación acumulada por los niños y jóvenes en el transcurso de sus vidas escolares rebasa las trayectorias y los destinos que la institución les ha marcado formalmente (Rockwell, 2006: 10). Podríamos pensar de esta manera que la relación que se construye entre niños, jóvenes y docentes es un indicativo de lo que sucede en este espacio, de lo que se ha ido construyendo en la cotidianeidad. En este sentido también pensaremos en que esta relación es producto de una constante construcción y negociación en función de determinadas circunstancias que desencadenan en múltiples intervenciones.

### Subvirtiendo los espacios

Situaciones de desapariciones de objetos, suelen pasar constantemente en la cotidianeidad de Patios Abiertos. Estas escenas, pueden pensarse como acciones de subversión.

Ese día del armado de las billeteras desapareció una caja de ganchos que servía para poder realizar la actividad, en otra situación un hilo con los que se enseña macramé, (ambas cosas después fueron encontradas o devueltas), las zapatillas de una auxiliar, un buzo de un niño que había ido por primera vez, y demás cosas.

Rockwell sostiene que la subversión es lo que ocurre cuando los niños colectivamente trastornan o alteran el orden establecido, la normalidad escolar; y al mismo tiempo sostiene que no siempre estas intervenciones por parte de los niños para establecer órdenes van en sentido contrario a lo que se pretende transmitir. Gran parte de sus acciones reflejan las reglas competitivas y de las valoraciones discriminatorias enseñadas por la sociedad. (Rockwell, 2006).

En una conversación con los docentes se discutía acerca de la manera de organizar e intervenir ante estas situaciones, ¿Por qué tener que desconfiar de ellos? ¿De qué manera abordar estos problemas? Porque cada vez que sucede algo así se enojan diciendo: —¡Loco, yo no robé! —Salen corriendo y se niegan a dialogar.

No es la intención claramente que estos conflictos se naturalicen dentro del grupo. Propongo preguntarme entonces: ¿Qué concepciones existen en relación a la figura de los adultos como referentes de las prácticas educativas? El hecho de que desaparezcan cosas hace que la intervención docente esté orientada a explicar lo que moralmente no está bien visto en nuestra sociedad. Pero a veces pareciera que en el afán de intentar restablecer reglas de orden, la docencia se somete a un nuevo orden construido por los niños, alineándose con las posturas de alguno de los interlocutores, o retractándose de lo que ellos mismos han afirmado anteriormente. (Rockwell, 2006: 20).

En la misma línea de análisis, Ezpeleta y Rockwell concuerdan en que tanto para el control estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una realidad rebelde, su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social. (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

### **El lugar de lo educativo cuando no se es escuela**

En este espacio al que llamamos Patios Abiertos suceden experiencias educativas. Los jóvenes eligen ir. Lo que sucede allí nos conmueve a todos los protagonistas y nos lleva a seguir queriendo pertenecer. Retomando algunas descripciones anteriores podemos pensar que hay algo del proceso educativo que lleva a que Beto quiera seguir aprendiendo macramé, que Fermín se interese cada vez más por mejorar su juego en el ajedrez, que Facundo quiera seguir mostrándonos a todos sus dibujos, que Patricio vaya con ganas de jugar al fútbol, que Roco siga haciendo bromas que hagan divertir, y que muchos otros más que no son mencionados en este relato estén todos los sábados en la escuela.

Tal como sostienen Ezpeleta y Rockwell, cada escuela es producto de una permanente construcción social, en ellas interactúan diversos procesos

sociales, entre los que se encuentran la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido. Esta interacción es lo que produce la vida escolar. (Ezpeleta y Rockwell, 1985).

Por eso es posible pensar que los espacios, usos y saberes que conforman la vida escolar en Patios Abiertos es producto de lo que los propios sujetos sociales, los niños, jóvenes y docentes se han apropiado, y eso es lo que cotidianamente se pone en juego. Nos preguntamos entonces: ¿Cómo y de qué manera los infantes y jóvenes resignifican el espacio escolar a partir de las prácticas llevadas a cabo en el programa? ¿En qué sentido las prácticas educativas logran tener un significado relevante en sus trayectorias de vida?

Si bien las actividades que se realizan tienen que ver con los fundamentos del programa antes descritos, es decir enseñar actividades recreativas, culturales y deportivas; es frecuente que en el transcurso de las mismas sucedan situaciones que llamamos de resistencia, apropiación y subversión. Esto llevaría a preguntarme ¿Cuáles son las maneras de abordar estas problemáticas en el sentido de llevar a cabo determinadas estrategias para solucionar los problemas?

Podemos pensar en la práctica educativa extraescolar que a su vez acontece en la escuela, y en este sentido indagar sobre el lugar de lo educativo no escolar. ¿Cómo y de qué manera el lugar, en este caso la escuela, puede ser apropiada, resignificada y ser escenario de prácticas educativas destinadas a jóvenes e infantes? Me interesa retomar aquí el término de *afueradentro* (Kántor, 2008), que como se mencionó anteriormente, refiere a una cierta dinámica de interioridad – exterioridad, donde ciertos espacios, en este caso el espacio físico de la escuela pero enmarcado en el Programa Patios Abiertos, constituye una suerte de afuera (de la escuela) que se genera dentro (de ella). La autora se pregunta ¿Cómo y donde tiene lugar lo joven en la escuela? Afuera, pero adentro; adentro, pero afuera. (Kántor, 2008: 154). Es decir que adentro los protagonistas de esta escena son alumnos de la escuela, afuera son sujetos no ya alumnos, ¿Cómo denominarlos en este espacio de *afueradentro*?

En una reunión de equipo docente se planteaba que realmente algunos jóvenes que se destacan por ser los más introvertidos, el día de la desaparición

de la caja de ganchos, no habían podido terminar la actividad a causa de lo sucedido. Que no justificamos el robo ni mucho menos, pero consideramos el hecho de reflexionar sobre el sentido de pertenencia que estos niños y jóvenes habían construido con la escuela y con el espacio de los sábados a la mañana. Pareciera que necesitan demostrar ante otros niños una cierta superioridad, intentan demostrar que ese es un espacio de ellos, y es mediante algunas de las actitudes relatadas que lo expresan. Ahí consideramos que es de fundamental importancia la intervención docente para demostrar que Patios es un espacio donde pueden participar todos los niños y jóvenes que deseen. Entonces me pregunto ¿Qué miradas e intervenciones tienen los docentes en relación la participación de estos niños en el programa?

En este espacio de *afueradentro* los jóvenes no están obligados a asistir. Hay algo que nos hace pensar en la “convocatoria”, en presentar propuestas. Si la idea es mantenerse en lo que “ellos quieren”, darles la pelota y que jueguen solos, hacerles la comida sin darles participación en su armado y demás, en ese caso no ocurren situaciones “interesantes”, porque sería algo así como acompañar algo más de lo que hacen en su vida cotidiana. Intervenir desde otro lugar es lo que se busca ¿Desde qué lugar? Desde el lugar del docente, del adulto en tanto educador.

Por otra parte podemos pensar en la *forma escolar* del afueradentro. En este sentido Vicent, Lahire y Thin (2008) realizan un análisis histórico sobre lo que denominan la “forma escolar”, es decir: aquello que confiere unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales, en cierta época y al mismo tiempo que otras transformaciones. Lo que da unidad a la forma escolar se define en relación a reglas impersonales, donde toman sentido los diversos aspectos de la forma, como el tiempo y el espacio específico. Los autores sostienen así mismo que la emergencia de la forma escolar no sucede sin dificultades o conflictos, la historia de la escuela es una historia llena de polémicas y quizá la enseñanza se encuentre siempre en crisis. (Vicent, Lahire y Thin (2008).

Así mismo, en relación a la educación en Francia, denominan a las actividades extraescolares como “peri – escolares”, haciendo mención a que el desarrollo de las mismas en los barrios populares tiende a asegurar la ocupación sistemática de niños y jóvenes con el objetivo de sacarlos de la calle.

En la misma línea de análisis se expresa en el marco normativo del Programa, que como se expresó anteriormente, es pensado con el objetivo de brindar actividades recreativas, culturales y deportivas a los niños y jóvenes considerados en “riesgo – socioeducativo”.

### **Intervenciones docentes en relación a la ética y la moral**

Etimológicamente ambos conceptos se refieren a hábitos y costumbres. Se define a la moral como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo. En una determinada sociedad pueden convivir diversas morales. Todos seguimos ciertas normas morales que reconocemos, aunque no formen parte de un código escrito. La ética se puede plantear como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. La ética reflexiona críticamente sobre la moral, sobre la legitimidad de las tradiciones, normas y costumbres.

En este sentido la tarea del docente consiste en generar espacios y ofrecer elementos para que los alumnos puedan pensar, reflexionar, debatir sobre aspectos relacionados con la moral y para argumentar a favor o en contra de normas, valores y conductas. (Schujman, 2007).

Retomando lo escrito anteriormente en relación a que en una determinada sociedad pueden convivir diversas morales podemos pensar en qué tan distinta es la concepción de moral para los protagonistas de estas escenas y qué distinta lo es para los demás niños y para los docentes, porque justamente el hecho de que sucedan situaciones por ejemplo de desaparición de cosas, incomoda, genera tensión, preocupación. Es por ello que se intenta reflexionar éticamente sobre lo sucedido, por ejemplo cuando se les hacen preguntas como: *“¿Te gustaría que a vos te saquen las cosas?”*. *“No es lindo tener que desconfiar de ustedes cuando falta algo.”* *“Si alguien ‘lo agarró’ (refiriéndonos a algún objeto que este faltando) por favor que lo devuelva”*; preguntas e intervenciones que intentan hacerles pensar y reflexionar por qué entendemos que no es correcto sacar objetos de la escuela o de sus compañeros.

Podemos sostener entonces en relación a la moral docente, que en tanto modelos a seguir por los alumnos, la misma conserva algunos aspectos en común, cuestiones que tienen que ver con el respeto y formas de actuar, ya que como sostiene Schujman, todo docente, de manera inevitable (consciente

o inconscientemente), transmite a sus alumnos una serie de valores. Lo que el docente dice y hace durante sus clases y su posición frente a los diversos temas que se abordan, son acciones transmisoras de valores que pueden influir de un modo u otro en sus estudiantes. (Schujman, 2007:71).

Es posible pensar así mismo de qué manera repercuten en estos niños los enojos de los adultos en la manera de decirles que está mal lo que están haciendo, en un contexto en donde hay una alta creencia de que moralmente es válido, ¿Cómo y de qué manera intervenir como docentes para que éticamente se reflexione sobre esos hechos?

No se trata de transmitir, menos inculcar una determinada tradición, sostiene Schujman, sino en crear condiciones para que los estudiantes puedan armar de manera autónoma sus propias matrices de valores, construir de manera conjunta una serie de acuerdos básicos para una convivencia justa, justificar sus propias acciones y juzgar críticamente la de los demás (...) entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo. (Schujman, 2007: 72).

En este proceso de aprendizaje no dejaremos de pensar en el trabajo de construcción de las personalidades de cada sujeto, un trabajo que es a la vez social, cultural y por sobre todo personal. Puig Rovira realiza un análisis acerca de la educación moral como construcción de la personalidad moral, en donde hace referencia a que la moral ni está dada de antemano ni se descubre o elige casualmente, sino que exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural; es una tarea influida socialmente que cuenta con precedentes y elementos culturales de valor que contribuyen a configurar sus resultados. (Puig Rovira, 1998).

Pensaremos entonces que en este marco donde transcurre la vida en Patios Abiertos es posible observar *intersticios*, en donde a través de diferentes acciones de la vida cotidiana, los sujetos se *resisten*, *apropian* y/o *subvierten* situaciones que genera el mundo en el que se vive. Son también luchas de poder en el trabajo con uno mismo y con los demás, que hace que a veces no exista el consenso, generando así la manifestación de diferentes comportamientos sociales que expresan acciones morales. En este sentido es que se está problematizando a los niños y jóvenes como sujetos en proceso de tomar decisiones y de reapropiarse la experiencia vivida.

Es decir que descartaremos todo aquel discurso basado en “educar para la convivencia”, porque en realidad lo que se dice es “educar para la aceptación de las reglas de la convivencia” vigentes en un mismo grupo, con sus respectivos esfuerzos por hegemonizar sus sentidos, tal como sostiene Carlos Cullen: enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con el deseo y saber qué hacer frente al poder. Son saberes en torno al deseo y saberes en torno al poder. Es decir, saber que las interacciones con los otros están “reguladas”, “normadas”. La convivencia humana parece imposible sin que se instale, junto al deseo, la culpa y junto al poder, la coacción. (Cullen, 1997: 210).

En esta vida cotidiana que estamos pensando, en la cual se encuentra en tensión permanente la relación entre los sujetos, haremos mención a las ideas que expone Philippe Meirieu en cuanto a la idea de la sanción. Teniendo en cuenta que: sancionar es, de hecho, atribuir al otro la responsabilidad de sus actos, en cierto modo, le pondrá en situación de preguntarse progresivamente sobre éstos, y de ser, cada vez más, el verdadero actor de éstos. (Meirieu, 2001). Es decir que existe una determinada sanción hacia los niños cuando por ejemplo sucede alguna situación de resistencia o subversión<sup>6</sup>.

En varias oportunidades se ha conversado con los docentes sobre si es significativo, válido, o no, sancionar a los niños y jóvenes. En este sentido y siguiendo los lineamientos de Meirieu, el rechazar sancionar, puede así aparecer como la expresión de una negación de legitimidad de los propios valores sociales y morales a la vez que una recusación de la condición de adulto y la prohibición asignada al otro de reivindicar la responsabilidad de lo que hace. La posición se torna difícil de esta manera, la misma reside en la aceptación de los actos que sabemos, a la vez, necesarios y arbitrarios, y que no podemos efectuar si no es con la convicción de lo útil y la duda de lo legítimo. Es precisamente en este espacio precario entre lo útil y lo legítimo donde se inmiscuyen, para el educador, la inquietud ética y, para el educando, cuando lo presiente, esta interrogación irreversible sobre el mundo y sobre sí que podemos llamar conciencia. (Meirieu, 2001). Es decir que el sentido de la

---

<sup>6</sup> En algunas oportunidades ante algunas situaciones ocurridas, por ejemplo de robo de cosas, o agresiones físicas y verbales entre ellos, se les ha dicho que por uno o dos sábados no asistan, al mismo tiempo que se le ha dedicado tiempo a conversar sobre por qué tenemos que tomar esa decisión con los docentes.

sanción tiene que ver con habilitar en el otro la posibilidad de ser libre a partir de reconocer poder sobre sus actos.

En similar línea de análisis Isabelino Siede plantea cinco componentes que tienen que ver con el problema de la justicia en la escuela, los mismos son: conflicto, norma, hábito, autoridad y sanción. En cuanto a ésta última el autor plantea que: (...) sancionar es quebrar la inercia del 'pobrecito', de considerar que los chicos son como son y hacen sólo lo que pueden. Desde este punto de vista, renunciar a las sanciones es eliminar una herramienta de constitución subjetiva. (Siede, 1997: 191).

Pensemos entonces, ¿Por qué surgen las sanciones? Las mismas se desencadenan a partir del *conflicto*. El conflicto ocasiona preocupación y rechazo porque suscita desorden y quiebra la calma; bien como se describe en las situaciones de *resistencia, apropiación y subversión*.

Pero como contrapartida, si se busca la expresión de los conflictos y su resolución democrática, es esperable que las instancias de mayor participación susciten nuevos problemas, porque ponen de manifiesto diferencias de variada índole, expresando la tensión propia de un espacio social donde interactúan personas con roles, trayectorias, necesidades, contextos y culturas disímiles. (Siede, 2007). Esta búsqueda por encontrar las resoluciones ante los conflictos es parte de la cotidianeidad en la que los sujetos actores están inmersos.

Ante un conflicto sostiene el autor, aparece la norma escolar, es decir la respuesta institucional ante los mismos, que no elimina la existencia de conflictos, pero sí expresan la posición institucional frente a estos y expone un mecanismo para superarlo. En esta búsqueda de consenso entre docentes para construir las normas del espacio denominado *afueradentro*, se pone en juego, tal como sostiene Siede, el imaginario de los mismos, en los que se incluyen normas morales no siempre expresadas en la legislación, pero supuestas como piso de expectativas recíprocas que surgen de las tradiciones culturales del país. (Siede, 2007: 188).

Junto a la presencia de las normas, aparece el hábito, que es el objetivo de toda norma, es decir que cuando una norma llega a ser hábito, desaparece como pauta legal.

De este modo podemos pensar en los intersticios de la vida cotidiana de este espacio educativo, es decir cómo y de qué manera aparecen una serie de

elementos: conflicto, norma, hábito, sanción, mecanismos de resistencia, apropiación, subversión. Todos ellos conviven; por momentos unos se sobreacentúan sobre los otros, por momentos existe un equilibrio entre los mismos. Sobre ellos se va construyendo y se entreteje la vida escolar con niños y jóvenes en el *afueradentro*.

### **¿Cómo pensar propuestas educativas extraescolares?**

Entendiendo que es necesario identificar a las infancias y juventudes como categorías construidas históricamente, pensaremos a las mismas en consonancia con la manera de abordarlas desde propuestas de educación recreativas, culturales y deportivas en establecimientos educativos.

En propuestas de educación recreativas y culturales están en juego los intereses de las llamadas culturas juveniles, y en este sentido podemos pensar como relevante el rol del adulto en tanto educador en relación a la autoridad y la responsabilidad. En tanto referentes de los jóvenes, ¿Cómo y de qué manera intervenir ante las múltiples ofertas identitarias de la cultura contemporánea? ¿Cómo proponemos pensar a las juventudes? Para ello será necesario poner en tela de juicio algunas representaciones hegemónicas que tienden a estigmatizar a los sujetos con los cuales trabajamos.

Norbert Elías en el ensayo "Sobre el tiempo", menciona que el hombre suele aprehender el mundo a partir de la noción de tiempo; ordenarlo conforme a un antes y un después, con base en un presente, un pasado y un futuro. De esta manera concibe el tiempo como un fenómeno que depende de organizaciones sociales. El tiempo no pertenece al mundo natural sino que forma parte de una "quinta dimensión": la social.

Para el autor, el tiempo no solo es un símbolo humano, una abstracción que nos permite medir los cambios a nuestro alrededor, sino también -y sobre todo- una herramienta para organizar las sociedades. (Elías, 2000). En la actualidad se dispone de una retícula rigurosamente subdividida en unidades temporales, trabadas entre sí: las horas, los días, los meses, los años, etcétera. Esta retícula domina toda la vida. Así es que, experimentamos al "tiempo", aun sin quererlo, como algo independiente que existe por su cuenta.

Podemos suponer que el tiempo de la vida de los jóvenes y niños está regido fundamentalmente por el tiempo de lo escolar. ¿Cómo denominar al tiempo

cuando no está atravesado por el tiempo escolar? ¿Es el denominado “tiempo libre”?

Weber define al tiempo libre como aquel tiempo que queda tras realizar el trabajo heterónimo, sobre todo en la forma de trabajo asalariado, así como después de restar el tiempo necesario para dormir, ir al trabajo, comer y cuidar del propio cuerpo. (Weber, 1969).

Desde la mirada adulta y en relación a la tarea del educador ¿De qué manera proponer o formular actividades que interesen y a su vez trabajar en base a los intereses de niños y jóvenes? ¿Cómo volver objeto de enseñanza un interés? Si sus actividades de interés están en relación con sus actividades en el tiempo libre, me pregunto ¿Qué relación existe entre el tiempo libre de los jóvenes y niños y sus intereses? ¿Cuáles son sus actividades en su tiempo libre? ¿Es tiempo libre del trabajo precarizado, el de la changa? ¿Libre del tiempo de cuidar a los hermanos cuando los padres salen a trabajar? ¿Tiempo libre que transcurre en la esquina del barrio, encadenado a la escasez y a la precariedad? ¿Será un tiempo que va para adelante velozmente en el sentido de tener la obligación de cumplir con tareas que no son elegidas por ellos, y un tiempo que parece congelarse porque no se puede avizorar un futuro ya que el presente no lo permite? Es decir que, a partir de sus intereses y en torno a los mismos, está en juego la autoridad, la responsabilidad y la confianza.

Débora Kántor destaca que la oferta extraescolar recreativa estuvo inicialmente destinada a la infancia, y hace mención a una determinada crítica al referirse a que las propuestas no escolares portan una calificación que presenta características de estigma: “(...) frente a escuelas que no pueden garantizar la continuidad escolar de los alumnos, los espacios no escolares emergen como sostén o como puente. En contextos de oportunidades amplias, lo no formal pone a disposición bienes culturales de diverso orden. Cuando el contexto conlleva signos de riesgos, o es percibido de ese modo, las propuestas extraescolares procuran contrarrestar o atenuar los peligros. Y lo que las condiciones de vida precarias restringen o inhiben busca promoverse mediante programas y proyectos socioeducativos. (Kántor, 2008: 138).

Cuando pensamos en propuestas educativas destinadas a brindar actividades recreativas, debemos tener en cuenta la importancia de pensar el lugar de la recreación en tanto espacio desde el cual es viable contribuir a la formación de

jóvenes como ciudadanos sujetos de derecho. En este sentido es clave la intervención de los adultos como referentes de las juventudes. Adulto referente en el sentido de que como tales, tenemos una responsabilidad generacional, ética y política, no para marcar el camino a seguir, sino para ofrecer, abrir espacios y contribuir a que los sujetos a los que estamos educando no queden “sin camino”. A partir de entender esta responsabilidad, poder pensar en marcos para crear vínculos en los que se establezca la confianza siempre desde una asimetría, en donde no se establezcan relaciones tendientes a ser verticalistas.

Destacaremos el concepto de *autoridad*, al que hace referencia Siede cuando sostiene que: cualquier prohibición u obligación contenida en las normas carecerá de vigencia si no hay alguna autoridad responsable de hacerla efectiva (...) no se trata básicamente de una autoridad arbitraria o heterónoma, sino de una autoridad lo más democrática posible, pero con la firmeza suficiente para garantizar el cumplimiento de las leyes que forman parte de los acuerdos de convivencia. (Siede, 1997: 190 – 191).

Por otra parte, también será necesario tener en cuenta la intervención de los jóvenes en cuanto a la elaboración de propuestas, proyectos y actividades. De esta manera entender que la participación de los jóvenes en programas no implica solamente que sean partícipes de actividades y proyectos elaborados por docentes, sino que debe estar presente la palabra de los mismos a la hora de pensar propuestas. En este sentido, abrir las posibilidades para que se pongan en juego y se desarrollen sus capacidades para identificar situaciones, cuestiones que sean de interés, que conmuevan, que les haga llegar y que sea un ámbito de reconocimiento y pertenencia.

Resaltamos así mismo dos criterios para pensar propuestas educativas con niños y jóvenes. Uno es el *principio de legalidad*, es decir un piso, que hace referencia a que a ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley le otorga fuera de la escuela, de esta manera, sabiendo que los estudiantes son sujetos de derechos, se plantea una continuidad del estado de esos derechos dentro de la escuela. El segundo es el *principio pedagógico*, que refiere a que no se puede adjudicar a los estudiantes mayor grado de responsabilidad que el que se espera de un

ciudadano adulto en la sociedad, vinculándose así mismo con la función social de la institución. (Siede, 2007).

Estos dos criterios pueden pensarse entonces como un “piso de derechos” y un “techo de responsabilidades”. Poder educar en función de estos dos principios es lo que se pretende alcanzar en el espacio del *afueradentro*. Es decir que se espera que los niños y jóvenes tengan en este ámbito más derechos que en la calle, y a la vez responsabilidades menores que las esperables de un adulto, porque se encuentran transitando un espacio de formación.

Pensando al Estado como el garante de los derechos de los jóvenes, nos preguntamos ¿Cómo y de qué manera pensar programas desde una política socioeducativa en donde se contemplen actividades recreativas para niños jóvenes? Podemos pensar en que las propuestas deberían estar enfocadas desde el derecho como ciudadanos, y no como beneficiarios de la política social.

Así sostiene Kántor cuando afirma que “la noción de adolescentes y jóvenes como legítimos sujetos de derecho es un punto de partida y una posición irreductible. Supone una mirada y unas prácticas orientadas a la afirmación de los derechos vinculados con las condiciones básicas de existencia: la identidad, la educación, la salud, así como el derecho a tener opciones y posibilidades reales de elegir, de progresar, de imaginar futuros posibles, de protagonizar la propia vida.” (Kántor, 2005:5).

### **La tarea de educar, problematizar y tratar de *hacer camino andando*:**

#### **Conclusiones**

Tal como se expresó en la introducción de este escrito, la intención del mismo ha sido sumergirnos en analizar experiencias. La mirada de corte etnográfico condujo a que la problematización gire en torno al concepto de *cotidianeidad*, lo que nos encauzó a analizar las situaciones que llamamos de *resistencia*, *apropiación* y *subversión*. ¿Cómo y de qué manera los niños y jóvenes construyen sentidos y prácticas de apropiación, resistencia o subversión? ¿Cómo y de qué manera se entreteje la intervención docente en función de estas experiencias de la vida escolar? Fueron algunas de las preguntas sobre las que se encaminó este escrito.

En el trayecto de construcción de este análisis fueron sucediendo múltiples hechos en la cotidianeidad que hicieron que algunas de mis conceptualizaciones sobre las experiencias se moldeen unas con otras en función de poder interpretar esta realidad interrogando y abriendo la experiencia. Así mismo a partir de las categorías o problematizaciones conceptuales que se propusieron se ha intentado lograr una coyuntura con las experiencias narradas, siguiendo lineamientos objetivos que posicionan al escrito en un marco de debates de campo educativo y académico.

De esta manera es que podemos pensar al espacio de *afueradentro* en relación a lo que se denomina la forma escolar. La misma ha atravesado múltiples prácticas socializadoras: el modo escolar de socialización puede ser calificado como dominante no solamente porque la forma escolar está ampliamente difundida en las diversas instancias socializadoras, sino también porque la relación con la infancia que implica y el tipo de prácticas socializadoras que supone son los únicos a ser considerados como legítimos. (Vicent, Lahire y Thin, 2008: 8).

Me pregunto entonces ¿En qué sentido la intervención docente en este espacio de *afueradentro* puede crear condiciones para que los niños y jóvenes puedan armar de manera autónoma sus propias matrices de valores? ¿Cómo y de qué manera podemos como docentes sumergirnos en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo?

No dejaremos una respuesta para cada pregunta, la intención es entonces poder seguir *haciendo camino andando*, educando y problematizando sobre el espacio de *afueradentro*.

## Bibliografía

- Carli, Sandra (1994) "Historia de la infancia: Una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina". En: Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Año III, N°4. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2011) "Infancia, crisis social y memorias culturales. Las fotografías de fines del siglo XX." En: La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Paidós, Buenos Aires.
- Cicchelli Pugeault, C. y Cicchelli, V. (1998) Las teorías sociológicas de las familias. Buenos Aires: Nueva Visión (Pp. 87 a 113).
- Connell, Robert (2001) "Educando a los muchachos": nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas" en Revista Nómadas N° 14, Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, Colombia, pp. 156 – 171.
- Criado, Enrique Martín (2005) "La construcción social de los problemas juveniles" En: Nómades. N° 23. Octubre. Bogotá: Universidad Central.
- Cullen, Carlos (1997) "Críticas de las razones de educar" Buenos Aires, Paidós. Capítulo 5 de la segunda parte: Educar para la convivencia y la participación ciudadana.
- Meirieu, Philippe (2001) "La opción de educar. Ética y pedagogía. Barcelona, Octaedro. Caps. 12 "La sanción" y 13 "Lucha de influencias".
- Dávila León, O. (2006) "Adolescencia y juventud en las trayectorias de vida", en: Los desherederos. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles. Valparaíso: Ediciones CIDPA.
- Diez, M. L. "Reflexiones en torno a la interculturalidad" Cuadernos de antropología social, N° 19, Sección de Antropología Social, ICA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, julio de 2004.
- Ezpeleta, J. Y Rockwell, E.: "Escuela y clases subalternas"; en: Educación y clases subalternas en América Latina, IPN – DIE, México 1985.
- Kántor, Débora. (2005) Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación.

- Kántor, Débora (2008) "Variaciones para educar adolescentes y jóvenes" Buenos Aires, Del Estante.
- Levoratti, Alejo (2013) Tesis de Maestría en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín. "Disputas por el sentido del deporte en programas de política socio-educativa. Un análisis sobre sus representaciones y prácticas en funcionarios estatales y profesores de educación física" (Provincia de Buenos Aires 2004-2011)
- Morgade, G. (2001) Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Buenos Aires: Novedades Educativas. (Pp. 9 a 34).
- Neufeld, María Rosa (2011) El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educacao. Belo Horizonte.
- Puig Rovira, Joseph María (1998) "Construcción dialógica de la personalidad moral" en AA. VV. *Educación, Valores y Democracia*. Madrid, El País-Aguilar. Capítulo: "Fenomenología de la decisión ética".
- Reguillo Cruz, Rosana. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Buenos Aires: Norma.
- Rockwell, Elsie (2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires, 2006.
- Rockewll, Elsie (2009) "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos." Paidós
- Siede, Isabelino (2007) "La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela" Buenos Aires, Paidós.
- Sarlo, Beatriz. (2012) Tiempo pasado. Capítulo 4: "Experiencia y argumentación". Buenos Aires, Siglo XXI.
- Vicent, Lahire y Thin (2008) *Sobre la historia y la teoría de la forma escolar*.
- Scharagrodsky, Pablo (2008) "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibiliddes en el ámbito escolar, en Baquero, Diker y Frigerio (comps.), Las formas de lo escolar, Del Estante, Bs. As. Pp. 263 – 284.
- Shujman, Gustavo (2007): "Concepciones de la ética y la formación escolar" En: Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino: Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política. Buenos Aires, Aique.

## Sitios Web

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/coordinacionprogramas/programas/patiosabiertos/default.cfm> Extraído el 6 de julio de 2014.