



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Prácticas educativas de apoyo escolar con niños/as y adolescentes en el Barrio Villa
Delfina de la ciudad de Bahía Blanca.

Autora: Candela Salazar

Directora: Esp. Cristina Adrian

BAHÍA BLANCA

2023

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Candela Salazar, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Esp. Cristina Adrian.

Índice

| | |
|---|----|
| Resumen..... | 3 |
| Agradecimientos..... | 4 |
| Introducción..... | 5 |
| Capítulo 1: Estado del arte..... | 8 |
| 1.1 Algunas características de la escuela en Argentina y de sus recorridos..... | 8 |
| 1.2 Experiencias educativas comunitarias..... | 10 |
| Capítulo 2: Marco teórico..... | 15 |
| Capítulo 3: Decisiones metodológicas..... | 19 |
| Capítulo 4: “El apoyo” en la capilla de Villa Delfina..... | 22 |
| 4.1 La conformación del apoyo escolar..... | 22 |
| 4.1.1 Los inicios del “apoyo”..... | 22 |
| 4.1.2 “El apoyo” y sus reconfiguraciones..... | 26 |
| 4.2 Los objetivos del apoyo escolar..... | 30 |
| 4.3 Organización y funcionamiento del espacio en la actualidad..... | 36 |
| Capítulo 5: La pedagogía habita: prácticas educativas que apoyan la escuela..... | 43 |
| 5.1 Prácticas que se planifican y evalúan..... | 43 |
| 5.2 Prácticas de enseñanza de contenidos escolares y de valores vinculados a la convivencia..... | 48 |
| 5.2.1 Prácticas de enseñanza de contenidos escolares..... | 48 |
| 5.2.2 Prácticas de enseñanza de contenidos relacionados a valores vinculados a la convivencia..... | 59 |
| 5.3 Prácticas que buscan construir un espacio de contención y juego..... | 64 |
| Capítulo 6: El vínculo con la escuelas..... | 70 |
| Conclusiones..... | 76 |
| Referencias bibliográficas..... | 80 |
| Anexo 1..... | 86 |
| Anexo 2..... | 91 |

Resumen

El acceso a la escuela y al conocimiento es un derecho de todos los niños/as y adolescentes de nuestro país. Sin embargo, se reconocen distintos procesos de exclusión que de diferentes maneras, dificultan el tránsito por la escolaridad de gran parte de la población.

Los apoyos escolares surgen, en un contexto de desigualdades sociales y educativas, en muchos barrios de Argentina para dar respuesta a la necesidad de realizar las tareas de la escuela o acompañar las trayectorias escolares con diversas estrategias.

En el barrio Villa Delfina de Bahía Blanca, en la Capilla San Francisco Javier, como en muchos barrios periféricos de nuestra ciudad, se lleva adelante un apoyo escolar, como acción de organización comunitaria y solidaria para poder asumir en conjunto las necesidades educativas de muchos/as niños/as y adolescentes, principalmente para realizar las tareas de la escuela y también para compartir otras actividades lúdico recreativas.

Esta investigación, de corte cualitativo, tiene como propósito comprender las formas en que las prácticas educativas de este espacio se constituyen como apoyo a la escuela, desde la perspectiva de quienes animan y coordinan las actividades. La observación en campo y las entrevistas, lograron aportar datos para conocer esta experiencia que es parte de las trayectorias educativas de tantos niños/as y donde se despliegan miradas y prácticas pedagógicas que son un aporte a la escolaridad.

Palabras clave: apoyo escolar, trayectorias educativas, desigualdad educativa, derecho a la educación, organización comunitaria.

Agradecimientos

A mi familia, la que me vió crecer, la que supo acompañar mis locuras y mis destiempos. La que afloró después, con Andoni, mi gran compañero, y todo su clan, y con Pedro, enseñándome día a día de respeto y cuidado.

A mis amigas, amigos, compañeras de cursada, a cada uno/a que supo escuchar, abrazar y acompañar distintas partes de este recorrido.

Al Hogar de Cristo, que me recibió, que todo este tiempo me ayudó a crecer, a aprender; donde la profesión se desarma para dar lugar a lo que traiga el cuerpo a cuerpo, y se arma de nuevo como una mirada más entre muchas.

A Cristina, por su mirada y criterio, por ayudarme a ordenar ideas, con dulzura, paciencia y claridad y por siempre invitarme a pensar un poco más. Y a todos/as los/as docentes de la carrera, por transmitir conocimientos, experiencias y por su cercanía.

A quienes son parte del apoyo escolar de Villa Delfina, que me ofrecieron sus vivencias, sus búsquedas, sus frustraciones, con sinceridad y haciéndome lugar para conocer y responder mis preguntas.

A todos/as ellos/as: los que hicieron que este camino, un poco largo, de finalizar la tesina no fuera en vano, ni tiempo perdido, sino de mucho aprendizaje, de construir miradas, de poner palabras, de enriquecer la formación. A todos/as, gracias.

*Pedagogía que habita
que vive,
que recibe, que siente, que abraza.
Pedagogía que es presencia,
que sale al encuentro, que escucha,
que rompe silencios y soledades.
Pedagogía que espera,
que crea tiempos nuevos,
que no apura, que es paciente.
Pedagogía que irrumpe; ruidosa,
que juega, que grita, que llora,
que pinta, que sueña.
¡Qué viva la pedagogía!
cuando ama y cuando cuida,
cuando hace florecer la esperanza, entre risas y canciones.
Que los sueños no se acaben si todavía existimos y vivimos
y hay lugares que aún crean mundos nuevos,
no importa de donde vengas, ni como llegues;
hacen huequitos para aprender, para jugar, para crecer.¹*

Introducción

Las investigaciones de los últimos años en el campo educativo, particularmente las que analizan el derecho a la educación, han arribado a conclusiones que expresan las situaciones de desigualdad y exclusión por las que atraviesan gran cantidad de niños/as y adolescentes en nuestro país, y dan cuenta de cómo algunas trayectorias escolares se transitan con muchas dificultades (Duschatzky, 2002; Gentili, 2021; Krichesky, 2014; Pineau, 2008; Terigi, 2010).

¹ Autoría propia.

En este contexto, existen también experiencias de organización barrial y comunitaria que surgen para intentar dar respuesta a las necesidades que se presentan en los recorridos escolares; desde distintas perspectivas y objetivos y con diversidad de prácticas. Son numerosos los espacios educativos en nuestro país que anclados en las comunidades barriales, despliegan estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas (Achili, 2003; Becher, 2017; Santillán, 2012).

Mi recorrido por diversas experiencias de voluntariado en educación no formal, me condujo a acercarme a distintos espacios comunitarios transitados por numerosa cantidad de niños/as y adolescentes, lo que fue moldeando mis inquietudes profesionales dando lugar a la pregunta de cómo se transita la escolaridad en contextos de vulnerabilidad social y cómo se desarrollan estos espacios que están por fuera de la escuela y que son parte de los recorridos educativos de niños/as y adolescentes. Los interrogantes fundantes de esta investigación giran en torno a las redes sociales que se generan como forma de sostener las necesidades de una comunidad, en este caso, las prácticas educativas de apoyo escolar que acompañan a los niños/as y sus familias en las trayectorias escolares, situadas en la experiencia que acontece en la capilla San Francisco Javier de barrio Villa Delfina de la ciudad de Bahía Blanca.

Para la construcción del problema de investigación, realicé una entrevista informal² a un coordinador del apoyo escolar en el año 2020, donde pude conocer que este lugar comienza por el pedido de los vecinos del barrio, que recurren a referentes de Cáritas de Santa Teresita³ para armar en la capilla un apoyo escolar, para que los/as niños/as puedan hacer las tareas escolares. En el transcurso del trabajo de campo, realizado en los años 2022 y 2023, logré identificar que son alumnos/as, exalumnos/as y docentes de la escuela secundaria La Salle - Inmaculada quienes asumen semanalmente y de forma voluntaria, la planificación, la animación y la coordinación de las actividades educativas.

Como objetivo general, este trabajo pretende comprender de qué manera el apoyo escolar se constituye como un apoyo a la escuela, poniendo la mirada en su historia, su gestación, en las prácticas educativas que se desarrollan y en las formas de vincularse con las

² Se realizó una primera entrevista informal con uno de los coordinadores, donde presenté la investigación y cómo se iba a desarrollar. También hizo una breve descripción del espacio que aportó los primeros datos.

³ Cáritas Argentina es una organización de la Iglesia Católica que trabaja para dar respuesta a las problemáticas sociales que derivan de la pobreza. En la ciudad de Bahía Blanca funciona en distintas parroquias, con trabajos territoriales en distintos barrios.

escuelas del barrio, desde la perspectiva de los/as voluntarios/as que animan el espacio. Para esto, se delinearón tres objetivos específicos: describir el proceso de constitución y desarrollo del espacio de apoyo escolar, caracterizar las prácticas educativas que los/as animadores/as identifican como apoyo escolar e identificar las vinculaciones que los animadores establecen entre el espacio de apoyo escolar y las escuelas a las que asisten los chicos/as.

La elaboración del estado del arte, da cuenta de una variedad de estudios en relación a la vulneración del derecho a la educación en barrios empobrecidos y a los recorridos sinuosos por la escuela de algunos/as niños/as y jóvenes. A su vez, se resaltan trabajos que registran experiencias educativas por fuera de la escuela, y se reconoce una vacancia en el conocimiento de los espacios de apoyo escolar en el país y más aún en nuestra ciudad.

La tesina se estructura en seis capítulos: el primero desarrolla los resultados de la revisión bibliográfica en relación a las trayectorias escolares y al surgimiento de espacios educativos por fuera de la escuela, entre los que se encuentran los apoyos escolares. El segundo capítulo, el marco teórico, expone aquellas nociones teóricas que enmarcan esta investigación, que acompañan y sostienen su análisis. En el tercero, quedan expresadas las decisiones metodológicas que orientan la investigación, el diseño y las estrategias de recolección y análisis de datos. El cuarto capítulo, describe la experiencia del apoyo escolar de Villa Delfina, revisando su historia, su desarrollo, su identidad, especificada por los relatos de sus animadores. En el capítulo quinto, se presenta el análisis de las prácticas educativas que buscan apoyar la escolaridad de distintas maneras y con diversas estrategias, desde la perspectiva de quienes animan. En el capítulo sexto, se identifican las vinculaciones que los/as animadores/as identifican entre el apoyo escolar y la escuela. Por último, quedan expuestas una serie de conclusiones y reflexiones finales del trabajo realizado y se esbozan posibles líneas futuras de investigación para poder seguir profundizando en la temática.

Se espera que la presente investigación sea un aporte al conocimiento de las prácticas educativas con niños/as y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social, dando cuenta de que se desarrollan entramados diversos de actores e instituciones, como el apoyo escolar. A su vez, intentamos seguir abriendo interrogantes acerca de cómo la escuela recibe, acompaña y educa a aquellos/as niños/as y adolescentes que viven en contextos complejos, de tanta desigualdad.

Capítulo 1: Estado del arte

En este capítulo se desarrollan los análisis, producto de otras investigaciones, referidas a las prácticas educativas con niños/as y adolescentes en contextos de vulnerabilidad social. Para comprender el marco en que están inscriptos los recorridos educativos de los sujetos, se precisan a continuación algunas características que asumen la escolaridad y el sistema educativo en Argentina, considerando que los/as niños/as y adolescentes del apoyo escolar de esta investigación forman parte de él. A su vez, se presentan también experiencias educativas, que, por fuera de la escuela pero en vinculación con ella, se despliegan en distintos barrios de nuestro país.

1.1 Algunas características de la escuela en Argentina y de sus recorridos

La escuela en Argentina se ha constituido como derecho de todos/as los niños/as y adolescentes y en las últimas décadas se registró una expansión en su acceso (Gentili, 2009; Leivas, 2017). Sin embargo, a pesar de esta masificación, existen diferencias en el acceso al derecho a la educación. Diversos estudios en distintas escuelas de Argentina (Braslavsky, 1985; Gentili, 2009; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) describen los procesos de segmentación y fragmentación de nuestro sistema educativo, evidencian los circuitos diversos por los que transitan los/as niños/as y jóvenes y las desigualdades en cuestiones de recursos, calidad educativa, según sus realidades sociales, culturales y económicas, que constituyen procesos de inclusión-excluyente.

En cuanto a las trayectorias escolares, los resultados arrojados por diversas investigaciones (Montesinos y Sinisi, 2003; Redondo, 2004) en escuelas de barrios de la periferia de distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires, identifican que algunas de las dificultades en cuanto al tránsito por la escolaridad tienen que ver con la estigmatización de los barrios y los/as alumnos/as, las representaciones que se generan en torno a los/as niños/as, cuando son representados desde sus carencias, más que como sujetos de aprendizaje y la complejidad del contexto que muchas veces corre a la escuela de su rol principal de enseñar. En esta misma línea, Redondo (2015), en un artículo en la revista de investigación Espacios en Blanco, aborda el problema de las infancias latinoamericanas y la cuestión de lo social y lo educativo, para seguir pensando la igualdad en los barrios populares. Desarrolla en este

trabajo, entre otras cuestiones, los problemas vinculados a la discontinuidad de las trayectorias escolares en los sectores populares, para comprender lo que sucede en el campo educativo y promover las transformaciones necesarias abordadas de manera integral. A partir del análisis de testimonios de docentes y directivos de jardines y escuelas primarias de tres barrios de la ciudad de La Plata, en el marco de un proyecto de extensión universitaria de la UNLP, la autora señala que en la Argentina actual la realidad social y educativa es distinta a la de décadas anteriores, entre otras cosas, por la puesta en marcha de políticas educativas y sociales que posibilitan otro escenario, sin embargo, el discurso y el nombramiento de los otros, como pobres o excluidos, es parte de la cotidianeidad escolar y atraviesa los recorridos de quienes están hoy dentro de la escuela. Resultan relevantes para esta investigación los aportes mencionados anteriormente, y sus conclusiones, que plantean que si bien la escuela sigue siendo la referencia educativa y la presencia de lo público en los barrios, queda abierta la pregunta de cómo seguir construyendo sus sentidos desde caminos de posibilidades, de porvenir y de justicia.

En relación a la escuela secundaria, a partir de la Ley de Educación Nacional 26206/06, se desarrolla en el campo de la investigación educativa estudios vinculados a la ampliación del derecho a la educación, que ahora comprende la finalización de la secundaria. Algunas investigaciones cualitativas en escuelas secundarias de nuestro país (Bracchi y Gabbai, 2013; Krichesky, 2014; Martignoni, 2013; Southwell, 2011; Tiramonti, 2011) analizan cómo la masificación en el acceso lleva a la diversidad de trayectorias y se enfrenta así a los rasgos selectivos históricos propios del nivel medio argentino, que ahora tiene que recibir la heterogeneidad social y cultural que antes no recibía. Describen distintas experiencias juveniles, resaltando las tensiones que acontecen en esos recorridos, con el intento de repensar las lógicas escolares, de abrir caminos de reflexión y transformación de sus prácticas.

Dentro de la bibliografía de la ciudad de Bahía Blanca, un trabajo de investigación reciente (Walker, Formichella y Krüger, 2021), desde un análisis cuantitativo y cualitativo en tres barrios periféricos de la ciudad, describe la situación en la que viven las familias y la vulneración de derechos de distinto tipo (vivienda, salud, trabajo, educación). Sus resultados dan cuenta de que las trayectorias escolares en este contexto son discontinuas y están atravesadas por una profunda segmentación educativa y distribución diferencial por el origen

social. A su vez, señalan que la asistencia a la escuela aparece como un lugar de posibilidad, para construir una alternativa frente a la desigualdad de origen. Asimismo, en dos trabajos anteriores dentro de la localidad (Borel, 2010; Mosegui, 2020), ambos de corte cualitativo y con 10 años de distancia entre ellos, se analizan las experiencias de jóvenes en el nivel secundario. Las autoras, resaltan la situación de desigualdad social y educativa que atraviesan y los procesos de exclusión que vulneran el derecho a la educación. Los tres trabajos mencionados hacen hincapié en la necesidad de pensar en el abordaje de esta problemática de forma multidimensional, con políticas que acompañen las trayectorias y también el mejoramiento de las condiciones de vida.

Son valiosos también para esta investigación, algunos trabajos cualitativos de carácter descriptivo recientes, que analizan las políticas implementadas en el campo educativo durante la pandemia en el año 2020, en América Latina (Feldfeber, 2021) y específicamente en Argentina, con datos relevados en Bahía Blanca (Anderete Schwal, 2020). También otro, que examina los resultados de algunas evaluaciones nacionales e internacionales acerca del impacto de la no presencialidad en el sistema educativo argentino y la reconfiguración de la escolarización (Vercellino, 2021). Estos estudios, describen las desigualdades que la pandemia del Covid-19 puso al descubierto y las que agudizó (en relación a las condiciones de vida, el acceso a la tecnología, entre otras), las dificultades para sostener la continuidad pedagógica en contextos de vulnerabilidad social y cómo esto acentuó la fragmentación del sistema educativo y la garantía del derecho a la educación. Estos aportes permiten ampliar la contextualización de este trabajo, teniendo en cuenta que se realiza en un tiempo histórico particular, después de dos años en los que se atravesó parte de la escolaridad de forma no presencial.

1.2 Experiencias educativas comunitarias

En el marco de las características contextuales de la escolaridad, mencionadas anteriormente, se despliegan en nuestro país experiencias educativas barriales, entre las que se encuentran los apoyos escolares, que se dan por fuera de la escuela pero que se vinculan con ella.

Laura Santillán, desde la antropología educativa, llevó adelante una investigación etnográfica en cuatro barrios de los partidos de Tigre y San Fernando -Pcia. de Buenos Aires-,

de la cual derivaron distintas publicaciones, algunas de ellas tomadas en este apartado (Santillán, 2007, 2009, 2012), al ser de gran interés por su cercanía a la perspectiva y tema de estudio de este trabajo. La autora analiza por un lado, las dificultades que atraviesan muchos/as chicos y chicas de los sectores populares en el tránsito por la escolaridad obligatoria haciendo foco en las experiencias escolares a la luz de las huellas que la escuela deja, a cómo se vivencia y significa diariamente la escolaridad y cómo estas marcas se vinculan con los escenarios en constante transformación en los que se encuentran insertos los sujetos y sus prácticas. A su vez, desarrolla en su estudio cómo algunas de esas trayectorias educativas se complejizan, abarcando mucho más que la escuela, al construirse en tramas de intervenciones y relaciones, socialmente configuradas, que articulan distintas iniciativas, acciones, sujetos, ligadas a procesos históricos que llevaron a desarrollar prácticas que tienen injerencia, explícita o implícitamente, en el cuidado y la educación infantil (Santillán, 2012).

Santillán, Cerletti y Neufeld (2015), realizan un estudio etnográfico desde la antropología de la educación en los primeros años del siglo XXI, en el conurbano bonaerense. Considerando el contexto de profundización de la desocupación y la pauperización de los sectores populares y su impacto en la vida cotidiana de los sujetos, las instituciones y los barrios, estudian las tramas organizativas en torno a los procesos educativos y las acciones colectivas que se llevan a cabo por múltiples actores, “en donde lo escolar se dirime incluyendo y –a la vez- avanzando más allá de la escuela.” (p. 1140). Plantean que a partir de la crisis del 2001, se pueden reconocer diversas estrategias asociativas de los grupos familiares y otros actores externos a los barrios, para resolver los problemas que acontecían, entre ellos la educación y escolarización de los niños (Santillán, Cerletti y Neufeld, 2015).

Dentro de estos entramados educativos complejos que transitan los/as niños/as y adolescentes, se encuentran los apoyos escolares, como forma particular de intervenir en los espacios barriales. Si bien hay reducidas referencias bibliográficas de estudios acerca de las experiencias de apoyo escolar, sus resultados ayudan a comprender sus procesos de constitución, las similitudes en muchas de las prácticas y dinámicas internas, y que se vinculan de distinta forma con la educación escolar.

Santillán (2009) ubica la aparición de estas iniciativas en la década de los 80 y 90, en las zonas internas de muchos barrios populares de nuestro país. Surgen con el objetivo de ayudar en las tareas escolares al reconocer dificultades en la escolaridad de algunas infancias

en estos contextos de vulnerabilidad, y como forma de evitar la deserción y el fracaso escolar (Santillán, 2007a). Los deberes escolares inciden en la dinámica familiar de diversas maneras y requieren de una organización doméstica y de ciertos saberes por parte de los adultos que rodean al niño. Esta práctica escolar concentra una serie de interacciones sociales, que alejándose de la figura del maestro particular, implica intervenciones de diversos actores con o sin título habilitante que ofician de maestros. Las acciones que la autora reconoce en estos educadores, van desde la ayuda en la tarea y la ampliación del conocimiento escolar, a intervenciones directas en relación con la escuela. A su vez sostiene, las acciones y decisiones que ponen en juego “contribuyen a esta producción de las experiencias de educación complementaria como espacios privilegiados para el cuidado de la niñez” (Santillán, 2012, p. 87).

Hallé por otra parte un artículo que presenta reflexiones sobre una experiencia de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Rosario en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti. En ella, estudiantes de diferentes disciplinas y también residentes en prácticas comunitarias de distintas carreras, a partir de la demanda de vecinos del barrio de la biblioteca, iniciaron un taller de aprendizaje y apoyo escolar. Entablaron vínculo con las escuelas primarias del barrio y decidieron que la propuesta abarque tanto lo escolar, en relación a la realización de las tareas, como el desarrollo del interés por el conocimiento, a través del juego, el arte, el desarrollo emocional, el trabajo en equipo, entre otras. Si bien el texto aborda en profundidad la cuestión de la extensión universitaria y su rol dentro de este espacio, resalto sus conclusiones que destacan la capacidad de este taller de apoyo escolar, de transmitir la cultura, de educar, de socializar a partir de estrategias lúdico-pedagógicas (Castagna y Nepote, 2017).

Asimismo, dos trabajos académicos, uno de Muchiut (2004) y otro de la misma autora con Bertolino (2012), presentan avances de un estudio exploratorio-descriptivo, en tres apoyos escolares de la ciudad de Córdoba, que describen las prácticas y las significaciones de los actores que en ellas participan. En esta investigación, se reconoce que estos lugares se vinculan a lo escolar y también a procesos más amplios de socialización, de educación en sentido amplio y de transmisión de cultura, en ellos se tensiona la relación de la escuela y la familia para resolver la escolarización. En relación a las experiencias, observan que hay un reconocimiento de los/as niños/as como sujetos, capaces de elegir, de interesarse, de desplegar

sus inteligencias y su autoestima y de ser creativos. Por su parte, los/as adultos/as que llevan adelante las propuestas, contienen, miran las singularidades, respetan los tiempos, escuchan, conocen y acompañan procesos afectivos y familiares y también ponen límites de ser necesario, esto, según mencionan, favorece la creación de un vínculo pedagógico. Estas características hacen considerar a una de las autoras que estos espacios actúan transitoriamente como un “lugar de apoyatura tanto en los procesos de escolarización de la infancia como así también en el emerger de las necesidades y aspiraciones de la niñez” (Muchiut, 2004, p. 6).

En de la ciudad de Bahía Blanca, Pablo Becher (2017) en un documento de investigación en el barrio Puertas del Sur, con estudios previos en el barrio, examina las estrategias que emplearon los/as vecinos/as para generar redes sociales entre ellos/as y con organizaciones, para sobrellevar la situación de crisis económica y social de los años 90. Entre ellas, una experiencia de educación popular que comenzó con un lugar de merienda y apoyo escolar para los/as niños/as, y a medida que fueron conociendo y dialogando con las dinámicas e inquietudes de la población, profundizaron la propuesta educativa, sumando a adultos/as y creando talleres de reflexión y participación democrática con temas de interés de los/as vecinos/as (educación, escuela, violencia de género, identidad barrial, entre otros). Si bien el autor revisa una experiencia de educación popular, distinta del apoyo escolar al que hace referencia esta investigación, es interesante relevar sus conclusiones. Allí se invita a pensar los posibles aportes de la educación popular a la escuela pública, en lo que respecta a aprendizajes comunitarios basados en los problemas significativos sociales, la expresión de las identidades culturales, el reconocimiento de las situaciones-límites que permitan la formación ética y la vida en comunidad. A su vez identifica que la educación popular supera una metodología o técnica aplicada, y propone valorar sus prácticas de problematización de la educación, la libertad, la autonomía y el respeto mutuo, para pensar la escuela (Becher, 2017).

Por último, la investigación de Romina Cané (2021) en el espacio de “apoyo escolar y educación popular” que se desarrolló dentro del Frigorífico INCOB, es un antecedente destacado en la ciudad. Esta investigación se propuso comprender los procesos de formación de los/as niños/as dentro de la fábrica recuperada desde un enfoque cualitativo y un abordaje interseccional. Se recuperan sus aportes en relación a la creación del espacio a partir de la necesidad de los/as niños/as de realizar las tareas escolares y una dificultad por parte de los

cuidadores para ayudarlos/as, las características del espacio como lugar de aprendizajes significativos para las experiencias formativas de los/as niños/as y la importancia que se da en esta experiencia a la forma de desarrollar el espacio; el vínculo entre educadores y niños/as, el diálogo, la construcción de saberes colectiva, la afectividad, entre otras.

La escuela, inmersa en un contexto social y económico de profundas desigualdades, alberga a su vez recorridos de niños/as, adolescentes y familias que se vuelven duros de asumir. Ello se entrecruza con aquellas experiencias educativas que por fuera de la formalidad, acompañan las escolaridades y procesos educativos más amplios. A partir de esta revisión de antecedentes, se puede reconocer que hay un área de vacancia en este campo de investigación social y educativa en nuestra ciudad en torno a los espacios de apoyo escolar. En el siguiente capítulo se intentará comenzar a tejer conocimientos que permitan comprender la realidad a partir de esta experiencia.

Capítulo 2: Marco teórico

En este capítulo se van a describir los posicionamientos teóricos que subyacen a esta investigación, como así también los sentidos y las perspectivas que condujeron los análisis en relación a lo social y sus transformaciones, la práctica educativa con niños/as y adolescentes y la organización comunitaria frente a la educación escolar.

En primer lugar, como perspectiva que conduce mi mirada en relación con lo que las personas viven, asumo el paradigma de la complejidad en términos de Morín (1994), que supone, dentro de las ciencias sociales, pensar la realidad como “un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 17). Busca comprender la realidad de un modo multidimensional, cualquier visión aislada o especializada por sí sola, dice el autor, es pobre. De esta manera, el pensamiento complejo lleva a indagar en este espacio educativo, en el cual transitan niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos/as, familias, docentes, atravesados/as por incontables relaciones, ideas, intereses, vivencias, desde la conciencia de que el conocimiento generado en este estudio particular va a buscar comprender y responder determinadas preguntas y es una visión que necesita religarse a otras dimensiones de la realidad para su mejor comprensión, aunque no llegemos a comprenderlo todo (Morin, 1994).

Cullen (2011) despertó en mí la pregunta acerca de lo que acontece en las prácticas educativas de este espacio; donde se desarrollan pensamientos, miradas, acciones pedagógicas, que hablan de las formas en las que habita la pedagogía, entendida por el autor como un saber crítico y reflexivo sobre la educación, que exige hoy preguntarse “¿Qué significa pensar la educación, actuar en educación, la responsabilidad en la educación?” (p. 24). Por un lado, dejar que la experiencia acontezca, liberándola de teorías o discursos, teniendo en cuenta que a la mirada pedagógica le subyace el deseo de saber. “Esto implica atención constante sabiendo que la mirada pedagógica se define, en este sentido, como abierta a lo nuevo, explorando sentidos que remiten a otros sentidos...” (p. 24). Por otro lado, actuar en educación es un acto político, un medio donde se construye subjetividad social, estando dispuestos a “dialogar y dar razones” (p. 25), teniendo en cuenta que a la mirada pedagógica “le subyace siempre la acción comunicativa y el interés emancipador del conocimiento” (p. 25). Y por último, la responsabilidad en educación implica reconocer que la mirada

pedagógica está interpelada por el rostro del otro y que “es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica” (p.26).

A su vez, la noción de práctica educativa será abordada desde la perspectiva de Freire (1993, 2003), quien propone pensar a la misma como práctica social e histórica, que en primer lugar, parte de la existencia humana, de su curiosidad por descubrir el mundo y que lleva a hombres y mujeres a querer aprender, enseñar y conocer más. Además, reconoce en toda práctica educativa la presencia de sujetos, educador y educando; métodos, procesos y técnicas de enseñanza; materiales didácticos; espacio-tiempo pedagógico, objetivos mediatos e inmediatos que orientan la práctica, esto es, ir más allá del momento en que se realiza, es ver hacia dónde, y es lo que impide que la práctica sea neutral porque implica decisiones y opciones, y por lo tanto, exige del educador que asuma ética y políticamente la tarea. Reconoce también la presencia de contenidos, sin los cuales no puede haber práctica educativa ya que el acto de enseñar y de aprender, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido (Freire, 1993).

El análisis desde la complejidad respecto de la práctica educativa en el contexto educativo objeto de investigación, requiere a su vez de reflexiones y aportes desde el campo de la didáctica. En primer lugar, se recuperan los aportes de Davini (2008) para comprender la importancia de la programación de la enseñanza, reconociendo sus distintos componentes que aparecen en los relatos de la planificación que los/as animadores/as realizan semana a semana: delinear objetivos, organizar contenidos, diseñar estrategias, secuenciar actividades y organizar tiempos, ambiente, materiales, recursos. En segundo lugar, con el objeto de caracterizar los contenidos que se enseñan, se designan además de aquellos que están enunciados y expresados formalmente, todos los que ejercen una influencia educativa (Basabe, Cols y Feeney, 2004), que se dan a partir de una intencionalidad para transmitir saberes que se consideran relevantes y también a partir de lo que surge en los encuentros pedagógicos de forma no prevista, nueva, indeterminada (Basabe y Cols, 2007). Por último, en relación a la práctica específica de ayuda escolar y a la tensión que se presenta en las experiencias de quienes llevan adelante este espacio en relación a saber una disciplina y poder enseñarla, retomo el interrogante que presenta Feldman (2010) acerca de la necesidad del conocimiento didáctico en las prácticas de enseñanza.

Al ser el juego la propuesta preponderante en el apoyo escolar, recupero los aportes de Patricia Sarlé (2006, 2021) que lo define como una actividad tanto natural, innata, como un comportamiento aprendido, que se relacionan con las experiencias y los cambios que los/as niños/as transitan: “cuanto más ricas resulten las experiencias, mayores son las posibilidades de juego, de disfrute y de aprendizaje” (2021, p. 17). Como estrategia de enseñanza en espacios educativos, la autora valora la función del juego para el desarrollo psicológico y cognitivo de los/as niños/as y su valor cultural, y también la importancia de adultos/as que enriquezcan y sostengan el juego (Sarlé, 2006).

En relación a la enseñanza de contenidos vinculados a la convivencia, retomo las reflexiones de Skliar (2012), que brinda elementos centrales para comprender la enseñanza de convivir con otros/as, diferentes entre sí, teniendo en cuenta la importancia y la responsabilidad de los espacios educativos por reconocer la existencia de cada uno/a.

Por otra parte, teniendo en cuenta que busco comprender las formas en que las prácticas educativas se constituyen como un apoyo a la escuela, es necesario aclarar los sentidos que adquiere la categoría de apoyo en esta investigación. Recorro en primer lugar a la etimología de la palabra <apoyar> que viene del latín *appodiare y significa "sostener" (Radicación de la palabra APOYAR, s/f).

Asimismo, tomo aportes del campo del trabajo social para incorporar la noción de red social. Dabas (2003) menciona que es el intercambio entre los integrantes de un colectivo (familia, organizaciones, barrio, escuela, entre otros) que posibilita la potencialización de recursos, la resolución de problemas, la satisfacción de necesidades y los aprendizajes socialmente compartidos. Nuñez (2008) añade que son relaciones sociales que aportan contención y sostén, entre otras cosas. Sumado a esto, Lozano y Cadavid (2009), mencionan que su función básica es el apoyo social, que son acciones y procesos que apuntan a la satisfacción de necesidades y aspiraciones individuales y colectivas.

En esta línea, desde la psicología, Aranda y Pando (2013) recuperan la conceptualización de la noción de apoyo social en distintas décadas, concluyendo que dentro de las relaciones entre las personas, el apoyo social se manifiesta en conductas como: “el demostrar cariño e interés, escuchar, prestar objetos materiales, ayudar económicamente, cuidar de alguien, dar afecto, sentirse amado, dar consejo, aceptarse, satisfacerse, informarse...” (p. 240) y por redes de apoyo social a las instancias que moderan esas

conductas de apoyo (familia, amistades, grupos, organizaciones, instituciones, etc). Es principalmente Muchiut (2004) quien entiende a los apoyos escolares como un “lugar de apoyatura” (p. 6) en los procesos de escolarización y en otras aspiraciones y necesidades de la niñez, teniendo en cuenta que surgen a partir de las tensiones que se generan entre la escuela y la familia para realizar las tareas escolares, e intentan así mejorar las condiciones de concreción del derecho a la educación.

Para referirme a este espacio educativo voy a adoptar el término apoyo escolar, recuperando la nominación propia de los/as animadores/as, y lo enmarco dentro de las experiencias educativas comunitarias, es decir, propuestas ancladas a un territorio, desarrolladas por grupos u organizaciones que trabajan en torno a alguna problemática o necesidad (Muchiut y Bertolino, 2016), en este caso, al acompañamiento de las prácticas de ayuda escolar de niños/as y adolescentes, que surgen desde una necesidad manifestada por las familias, y también como lugar de encuentro y juego entre las infancias, que se desarrolló a medida que fueron habitando el espacio. Considero relevante explicitar la denominación conceptual de este espacio educativo que se desarrolla por fuera de la escuela, teniendo en cuenta que no es una experiencia aislada, sino que está ligada a procesos históricos sociales, políticos, educativos más amplios y que comparte características con prácticas en otros lugares de la ciudad y el país.

Con respecto a quienes coordinan las actividades, que serán la perspectiva protagonista de mi investigación, se llaman a sí mismos animadores y es por eso que se retoma en este sentido, la categoría de educador social en la animación sociocultural propuesta por Caballo Villar (2001). Estos, se caracterizan por la diversidad en cuanto a la formación, a los recorridos y a las funciones o roles que desempeñan. Son quienes llevan adelante acciones para comprender el entorno, modificarlo hacia una situación mejor, buscando siempre la participación activa de todos los actores implicados, esto requiere compromiso e implicación social. Las acciones educativas que llevan adelante tienen que ver con establecer y dinamizar relaciones positivas entre las personas, desde el diálogo, el respeto, confiando en la capacidad colectiva para lo que se aspira construir, es una tarea que se caracteriza también por el desgaste, al ser procesos educativos lentos y complejos a los que se aspira.

Por último, para el análisis de las vinculaciones que se reconocen con la escuela por parte de los/as animadores/as, retomo la categoría de contornos de la escuela, desarrollada por Santillán (2007b), que describe aquellos espacios “que actúan por fuera de la escuela común, pero que en definitiva se referencian continuamente en ella. Es decir, se trata de la intervención alrededor de lo escolar y educativo” (p. 915), diversificando y complejizando así las trayectorias de niños y adolescentes. Tener en cuenta esto, permite reconocer los aportes pedagógicos y resaltar la potencia de estos espacios en los recorridos escolares que se transitan con tanta dificultad.

Capítulo 3: Decisiones metodológicas

Esta investigación se posiciona desde una perspectiva que busca no perder de vista las preguntas acerca de qué conocimientos produce la investigación, a quiénes beneficia, qué resonancia tendrá en la población que aporta los datos, o lo que Rockwell (2009) menciona como “destino social” del conocimiento, para no limitarlo a los ámbitos académicos, teniendo en cuenta que “solo adquiere existencia efectiva en las relaciones entre las personas y sus entornos sociales y naturales (...). Producir conocimiento nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos sociales y políticos en los que participamos” (p. 39). Recordar estas premisas reubica la responsabilidad social de este trabajo, siendo este estudio una forma de intervención social, que interfiere de distintas maneras en la realidad de las personas (Nasciutti, 2003).

Para su abordaje, opté por un estudio de corte cualitativo de carácter exploratorio, al ser una temática poco investigada en nuestra ciudad. El estudio cualitativo supone la inmersión en la vida cotidiana de la situación de estudio, la valoración de la perspectiva de los/as participantes y la consideración de la investigación como un proceso de interacción entre el investigador y los participantes. Privilegia las palabras y los comportamientos observables de las personas como datos primarios, posibilitando así la descripción, comprensión y explicación del fenómeno social que se pretende indagar (Marshall y Rossman, 1999, como se citó en Vasilachis, 2006).

El diseño elegido fue un estudio de caso, ya que busqué comprender el valor de esta experiencia como “unidad de vida en sus diversas interrelaciones con su escenario cultural”

(Alvarez y Maroto, 2012, p. 3), priorizando y profundizando en la particularidad del caso (Neiman y Quaranta, 2006). En este estudio, tomé el caso del apoyo escolar que se lleva adelante en la capilla San Francisco Javier del Barrio Villa Delfina, de la ciudad de Bahía Blanca, específicamente las prácticas educativas que se desarrollan, intentando reconocer de qué manera actúan como apoyo a la escuela, desde la perspectiva de los/as voluntarios/as, en el período marzo 2022 - primer semestre 2023.

Para viabilidad de esta investigación y teniendo en cuenta sus objetivos, que se focalizan en la experiencia del apoyo escolar, seleccioné como unidad de análisis a aquellas personas voluntarias que desempeñan el rol de voluntarios/as y llevan adelante las actividades, quienes se llaman a sí mismos/as -y por lo tanto nombraré de la misma manera-, como animadores/as.

Una vez en contacto con los referentes del apoyo escolar, tuve acceso a fuentes de información escrita, tales como los documentos en los que se describe el proyecto, que permitieron conocer los objetivos, fundamentos y miradas que subyacen a la propuesta. Los mismos son, por un lado, el proyecto enviado a DIEGEP (Dirección de Educación de Gestión Privada, perteneciente a la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) y un Proyecto pedagógico institucional presentado por los/as docentes involucrados/as al equipo directivo de la escuela La Salle de Bahía Blanca, ambos para ser evaluados a fin que se permita iniciar con la experiencia en el año 2015.

A su vez, realicé un trabajo de campo en el que a partir de observaciones participantes en el lugar donde acontece el apoyo escolar y sus diversas actividades, registré situaciones, acciones, palabras, para alcanzar los objetivos propuestos (Creswell, 1994). El registro de las observaciones se realizó posteriormente a las mismas, y aunque está sujeto a los recuerdos y la memoria, consideré apropiada esta modalidad por su objetivo de poder participar de manera activa en el lugar y atender a los sucesos (Guber, 2001).

Además, realicé entrevistas semi estructuradas, que permitieron mayor flexibilidad al momento de realizarlas, dando lugar a comentarios y a las relaciones y desviaciones que surgieron para profundizar en algún tema (Abero, 2015). Las mismas se estructuraron considerando aspectos como en la dimensión la historia del lugar, los/as sujetos/as, las prácticas educativas, las acciones, los vínculos, las miradas que se constituyen como apoyo a la escuela y las vinculaciones que con esta se reconocen. Los/as animadores/as que concurren

de forma constante a las actividades -hay otros que están vinculados al espacio de manera más esporádica-, son 15. Se hicieron en total 9 entrevistas, algunas de forma presencial y otras de manera virtual a través de videollamada, entre los años 2022 y 2023. La selección de entrevistados/as se hizo en función de su antigüedad en el lugar, teniendo en cuenta que uno de los objetivos es poder desarrollar su historia: cinco están hace más de tres años, de los cuales dos son coordinadores docentes (E2, E3), y el resto son ex-alumnas de la escuela La Salle (E4, E5), una de ellas animadora coordinadora (E7). Tres comenzaron hace menos de dos años, dos alumnas actuales de la escuela La Salle (E1, E8) y un ex.alumno, que actualmente tiene el rol de animador coordinador (E9) y, por último, un entrevistado (E6) que no está yendo actualmente pero que es considerado informante clave de la historia y parte del proceso de desarrollo del lugar, según los/as coordinadores/as docentes. En el desarrollo de los siguientes capítulos los/as animadores/as serán nombrados con la letra E (entrevistado/a) seguido del número correspondiente al orden en que se realizaron las entrevistas (E1, E2, E3...), ya que decidí no exponer los nombres de los/as entrevistados/as. A su vez, para hacer referencia a las voces de los/as animadores/as en los registros de campo, se nombran con la letra A (animador/a), agregando numeración en el caso que haya varias voces (A, A1, A2...).

Se utilizó en un primer nivel el programa Atlas ti, que colaboró con la codificación y organización de los datos de las entrevistas, y en un segundo nivel, el análisis, la interpretación y la generación de categorías y narrativas que se desarrollan en los próximos capítulos.

Capítulo 4: “El apoyo” en la capilla de Villa Delfina.

“El apoyo”, así llaman los/as animadores/as al espacio de actividades que se realizan en la capilla San Francisco Javier, ubicada en la intersección de las calles Martina Céspedes y Montevideo, en el barrio Villa Delfina, al sur de la ciudad de Bahía Blanca. Frente a la capilla se observan amplios terrenos descampados y con todas sus calles de tierra. El sector se caracteriza por la diversidad de infraestructura desde lo habitacional, en su mayoría con construcciones precarias y habitado, según describen los/as animadores/as, por gran parte de la población en situación de vulnerabilidad desde el punto de vista económico y social.

Todos los sábados, de 14 h a 18 h, de abril a diciembre, alrededor de 45 niños/as y adolescentes de los barrios allegados a la capilla y unos/as 15 animadores/as jóvenes y adultos/as, se encuentran para llevar adelante la ayuda con las tareas escolares, juegos, dinámicas, propuestas educativas diversas.

En este apartado, se expone lo indagado y los hallazgos en relación al primer objetivo específico de esta investigación: describir el proceso de constitución y desarrollo del espacio de apoyo escolar. Para su organización se separa en tres subíndices que recuperan, en primer lugar, la conformación del apoyo escolar, en su recorrido histórico. En segundo lugar, la descripción de los objetivos del espacio, y por último, la organización y el funcionamiento actual.

4.1 La conformación del apoyo escolar

En este subíndice describiré, en un primer momento, los inicios de la experiencia de apoyo escolar y su historia de constitución, seguido de los cambios que tuvieron lugar al día de hoy, que reconfiguraron la propuesta.

4.1.1 Los inicios del “apoyo”

A partir de lo desarrollado en el proyecto enviado a DIEGEP y el proyecto pedagógico institucional, donde aparecen los objetivos y fundamentos de la propuesta del apoyo escolar, y en las entrevistas realizadas a algunos/as animadores/as, se puede describir el comienzo de esta experiencia como un cruce de inquietudes: de las familias acompañadas por Cáritas en el

barrio Villa Delfina y del voluntariado enmarcado en la propuesta educativa de la escuela La Salle - La inmaculada.

El Colegio La Inmaculada es una escuela confesional católica de la ciudad de Bahía Blanca. En el año 2015, cuando comenzó a pensarse esta propuesta, pertenecía a la Compañía de María, orden de hermanas religiosas que desarrollan su misión en el área educativa, con escuelas en distintos lugares del país. Desde el año 2018, la institución forma parte de la Red educativa La Salle, otra congregación religiosa que es reconocida por su amplia trayectoria y su influencia en la educación escolar (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007). Considero necesario hacer esta aclaración acerca de las congregaciones porque forma parte de las posiciones y perspectivas del espacio analizado, y si bien se dió este cambio en la administración y la conducción, el espacio de apoyo escolar tuvo continuidad y puede verse hoy enmarcado en la propuesta educativa-pastoral que propone la red lasallana.

La propuesta enviada a DIEGEP, comienza a modo de presentación de la siguiente manera: “Como colegio cristiano creemos que la búsqueda y la promoción de la justicia social son las formas concretas de vivir el seguimiento de Jesús...pero no de manera individualista y aislada, sino a través del trabajo conjunto.” (Proyecto DIEGEP, p. 1).

Y continúa:

“...debemos tener una participación activa en la transformación de la sociedad, especialmente en aquellos sectores más vulnerados y postergados. Asimismo, tenemos que ofrecer, en la medida de nuestras posibilidades, espacios y herramientas a nuestros alumnos para que se reconozcan a sí mismos como agentes de cambio.” (Proyecto DIEGEP, p. 1)

Estas dos expresiones, que son parte de la fundamentación de la propuesta, hacen alusión a sus intenciones en la formación de los/as estudiantes de la escuela, que como menciona, tiene sus bases en un fuerte atravesamiento del área pastoral.

En uno de los encuentros observados, una de las animadoras me recomendó leer acerca del área pastoral de la red La Salle. Tuve acceso a un libro de Santiago Rodríguez Mancini (2021), hermano Lasallano⁴, en el cual reflexiona acerca de la pastoral educativa en las escuelas y la define como una acción compleja, que tiene como tarea la síntesis fe-cultura-

⁴La denominación hermano lasallano, es utilizada para nombrar a los maestros integrantes del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, congregación religiosa de maestros laicos consagrados fundada por Juan Bautista de La Salle en Francia en el año 1680.

vida: “Esta es la tarea de fondo de la actividad educativa: conformar comunidades de creyentes que se encuentran en torno a los saberes culturales socialmente significativos para su recreación crítica a la luz de la fe, buscando la conversión personal y grupal.” (p. 12) y amplía: “cuando decimos pastoral, estamos diciendo la praxis de la comunidad eclesial que, siguiendo a Jesús, busca colaborar con la llegada del Reino de Dios a la sociedad...” (p. 45).

Desde esta perspectiva, la propuesta de espacios de servicio y experiencias solidarias, se da en todo el transcurso de la escolaridad y tienen sentido en este marco institucional. Quienes propusieron iniciar con el apoyo escolar fueron profesores de secundaria, de las materias Formación religiosa y Matemática. Uno de los actuales coordinadores fue uno de ellos y en una entrevista comentó:

El colegio, tenía experiencia de servicio, entonces nosotros nos dábamos cuenta que había chicos por un lado que se quedaban con ganas de hacer algo más, porque era una intervención puntual en un lugar y tenía mucha pasta, muchas ganas y después se quedaban, les quedaba corta la experiencia y por otro lado también había una solidaridad entendida como asistir, o sea, tengo que llevar cosas, entonces quisimos revertir eso. (E3)

A partir de esas inquietudes, E3 menciona también en la entrevista, que se acercaron a la parroquia Santa Teresita del Niño Jesús -Villarino 460, Bahía Blanca- para preguntar si había alguna necesidad en la que se puedan ofrecer para ayudar. Es así que se ponen en contacto con Cáritas, quienes hace ya varios años acompañan a muchas familias del barrio Villa Delfina en cuestiones laborales, de vivienda, alimentación, educación, entre otras cuestiones. En este diálogo, referentes de esta organización comentan que algunas madres habían manifestado la necesidad de ayudar a sus hijos en las tareas escolares, pero que encontraban dificultades a la hora de realizarlas, por distintos motivos que no se mencionan. En este contexto y marco, inicia la experiencia de apoyo escolar.

Una vez hecho este acercamiento, se elaboraron los proyectos citados anteriormente, uno de índole institucional, para presentar al equipo directivo de la secundaria y otro para presentar al área de inspección de la DIEGEP, donde se explicitan los objetivos y fundamentos de la propuesta y cómo se llevaría adelante. Una vez aprobados, se realizó una convocatoria abierta a alumnos/as de 5to y 6to año y a quienes ya venían participando de un grupo llamado “Pastoral juvenil” (E3).

De esta manera, un sábado por la tarde del año 2015 - no se pudo precisar la fecha -, se dió inicio al apoyo escolar en la capilla San Francisco Javier. Los primeros sábados, iniciaron aproximadamente 30 animadores/as, alumnos/as y docentes, con mucho “entusiasmo, iniciativa, compromiso” (E3).

En relación al nombre de *animadores/as*, E3 menciona que surge de otras experiencias similares de las escuelas de Don Bosco, donde ejercían la docencia algunos profesores referentes del proyecto, y resalta que el significado de la palabra animador, según su etimología se constituye por el léxico *ánima* que quiere decir vida y el sufijo *-dor*, que hace la acción. "El que da vida" (E3) adquiere sentido en este contexto en relación a las intenciones de su tarea.

El nombre *apoyo escolar* nace de la intención de querer ser un lugar que ayude y acompañe en las tareas de la escuela, menciona E3: “no es un término inventado por nosotros, ya conocíamos otras experiencias similares en otros lugares con ese nombre y con objetivos parecidos”.

El involucramiento de la Iglesia Católica en la cuestión social en Argentina, es cotidiano sobretodo desde la década de 1960 en distintos barrios populares de Argentina, teniendo en cuenta las corrientes tercermundistas, de opción por los pobres, que de forma interna a la institución se fueron desarrollando, llegando al día de hoy a tener una gran implicancia en las realidades de los sectores vulnerables. Estas intervenciones van desde la asistencia material a otras intervenciones sostenidas en el tiempo relacionadas con el trabajo, la tierra, lo educativo, el cuidado infantil, entre otras (Santillán, 2012).

A partir de esta descripción del inicio del apoyo escolar, se puede reconocer una similitud con otras experiencias investigadas (Santillán, 2012; Muchiut y Bertolino, 2012) de naturaleza similar, que están ancladas, como mencionaba anteriormente, en un contexto particular atravesado por la desigualdad social y educativa, de la que nacen necesidades particulares frente al acceso a los derechos, en este caso a la educación, y por las cuales se asumen distintos roles y acciones para garantizarlo.

4.1.2 “El apoyo” y sus reconfiguraciones

Como describí en el apartado anterior, esta iniciativa comenzó con la intención de ser un lugar de ayuda a las tareas escolares, sin embargo, como intentaré describir a continuación, fue cambiando a lo largo del tiempo, modificando sus intenciones y propuestas.

En relación a la ayuda escolar, Laura Santillán (2007a) describe el surgimiento de estas experiencias de apoyo escolar que se dan en distintos puntos del país, en barrios populares de los centros urbanos, donde grupos heterogéneos organizan acciones de ayuda escolar, como forma de enfrentar las dificultades en los recorridos escolares de las infancias. Esto tiene que ver con la práctica escolar moderna de demandar un tiempo escolar en la casa para realizar los deberes escolares:

La realización de la tarea escolar incide, siempre de modo heterogéneo, en la dinámica de la vida doméstica. El cumplimiento en el hogar de los deberes que solicita la escuela provoca en mayor o menor medida una reorganización de los tiempos y espacios domésticos así como de las actividades de sus miembros. Se trata de una práctica que requiere de algunos saberes por parte de los adultos que rodean al niño, y de algún modo, también "aprendizajes" acerca del discurso y la práctica escolar. (p. 90)

Muchos/as de los/as niños/as que comienzan a ir al apoyo escolar lo hacen porque sus familias se acercan a la capilla o tienen algún/a primo/a, hermano/a, vecino/a que ya va. En algunos casos, conversan con los/as animadores/as acerca de las tareas que tienen que hacer, las dificultades que observan en algún área en particular, comentan que desaprobó algún examen o quieren que refuerce algún contenido: “el mismo -el apoyo escolar- incluirá la realización de las tareas escolares, el refuerzo de conceptos que se detecten no están claros, la preparación de material didáctico y otras actividades que vayan siendo necesarios.” (Proyecto pedagógico institucional, p. 3). Un coordinador menciona en la entrevista: “los padres nos dicen ‘bueno, quiero que practiquen más lecturas, matemáticas, naturales’.” (E3). Otra animadora coordinadora refiere que:

en general son tareas que dan para la casa o que le quedó, o ayudar a alguien para un exámen. Leer un texto e interpretar, leer de la Revolución y bueno marcar preguntas, o

sea, sí, esas cosas. Lo que sí muchos, se ve mucho en matemáticas, que hay que ayudar bastante. (E7)

En ocasiones las familias o los/as niños/as explican a los/as animadores/as que en su casa hacer la tarea es difícil, por el ambiente reducido, los ruidos, o porque sus cuidadores no saben el tema o es difícil explicarlo: “ayudamos porque nos han dicho que no tienen ese espacio algunas veces en su domicilio o no cuentan con una ayuda para poder realizar las actividades que les dan en el colegio.” (E5)

para ayudarlos a sostener el proceso en algunas cosas, por ahí o en la casa no los pueden ayudar con algún tema, o ya no da el clima familiar para seguir con las tareas, entonces hay algunos que los vamos ayudando con ese proceso. (E2)

Hay una familia que son bastante hijos. Entonces es como que nada, o no tienen tiempo, o lo que sea, porque la verdad que no juzgo, pero muchas veces no podés estar explicándole a un nene cómo dividir cómo restar, cómo hacer esto, cuando tenés tres chicos más ahí que te están demandando tu tiempo, o vos tenés que trabajar o lo que sea, entonces nada, a veces sí, por ejemplo, sé que ayudan, porque hay veces que vos ves y es la letra de la mamá, por ejemplo, pero sí, en general tratamos también de alivianar eso no? el peso que tienen ya de ser padres de por sí, y que es bastante, entonces bueno ayudarlos a por lo menos, a que ellos hagan la tarea, que lleven las cosas hechas. (E7)

En este sentido, son las familias quienes manifiestan una dificultad para acompañar en la ayuda con las tareas y una necesidad de otros/as que ayuden a sostener esa parte de la escolaridad, ampliando así las vinculaciones que rodean al niño/a y la familia, favoreciendo la creación de redes de apoyo social que, siguiendo a Lozano y Cadavid (2009) surgen en las relaciones sociales a través de acciones, procesos y recursos que se ponen en juego para satisfacer necesidades o realizar aspiraciones individuales y colectivas. Para activar ese apoyo, “se requiere de vinculaciones estrechas en torno a intereses, necesidades, voluntades y emociones que surgen de la experiencia interactiva que se da al hacer cosas juntos” (p. 150). A su vez, se manifiesta en las interrelaciones que se dan entre las personas con acciones como demostrar cariño e interés, escuchar, ayudar materialmente, cuidar, aceptar, aconsejar (Aranda y Pando, 2013).

Los/as animadores/as mencionan que a lo largo del tiempo la organización y el funcionamiento del lugar fue mutando y cambiando sus dinámicas teniendo en cuenta lo que percibían de las necesidades de los/as niños/as. Si bien comenzó como un lugar donde se ayudaba con la tarea exclusivamente, las propuestas fueron modificándose, ampliando las actividades a otras áreas de conocimiento y a lo recreativo, al interpretar que los/as niños/as tenían el interés de jugar y encontrarse. En este sentido, los dos coordinadores docentes comentan:

Los primeros años por ahí insistíamos mucho en el tema de “traé la mochila”, “a ver traé la tarea”, manteníamos mucho diálogo con las familias y hoy por ahí hay chicos que siguen llevando la tarea y es acompañarlos a eso y a lo sumo algunos nuevos que llegan, que los padres nos dicen “bueno, quiero que practiquen más lecturas, matemáticas, naturales”. Hoy creo que es más ofrecer un espacio de contención, de juego, de desarrollar otro tipo de habilidades blandas, como pueden ser las artísticas, las culinarias, en las musicales, pero es mucho ofrecer un espacio de contención para los chicos del barrio. (E3)

yo creo que el espacio fue mutando mucho. De ser un espacio de apoyo escolar, como nació, a un espacio más de contención y de... Sí, de contención y de pertenencia para los chicos del barrio... El espacio de apoyo escolar existe y hay algunos que lo usan un montón y que van regularmente a eso, y después hay otro montón que van para encontrarse, para jugar, para disfrutar. (E2)

Otra animadora, ex alumna, que actualmente participa como coordinadora, explica en relación a esto:

los últimos años se estuvo perdiendo un poco capaz, la parte más educativa, porque estábamos más enfocados en los juegos o en algunas otras actividades y también porque no recordábamos de bueno: “traigan la mochila, traigan esto para hacer la tarea”. Entonces muchas veces el espacio de apoyo escolar se perdía y era más como un no sé, una tarde de juegos. Que bueno, ahora lo estamos tratando de recuperar, tratando de decir otra vez: “bueno, traigan las tareas, traigan sus cosas” y también

proponer ahora como distintos talleres o algo o juegos que tengan un sentido digamos o algo así, que sea algo más, que no sea una rayuela o algo así (risas). (E7)

Quienes están hace más de tres años, relatan que en los inicios no había planificación previa de actividades, se iba a ayudar con las tareas y se hacían juegos pensados en el momento. “El lugar tiene algo de caótico, porque hemos probado diversas estructuras para que rinda mejor el tiempo” comenta uno de los animadores en medio de un sábado, haciendo referencia a los años previos a la pandemia donde probaron distintas estrategias: separación por edades, por áreas de arte y deporte, y siempre a la par de otras actividades, algunos/as se abocaban a la ayuda con las tareas:

En un momento nos habíamos organizado por edad entre los chicos de 3 a 6 años, después de siete hasta los 10 y así. Nos dimos cuenta que capaz que había muchos más chicos que los más adolescentes, entonces me quedaban desiguales los grupos y pasamos a distintas organizaciones de los grupos como por ejemplo, el grupo de deporte. Porque había muchos de los chicos ahí, que les gusta el fútbol y hay una canchita enfrente, entonces eran muchos los chicos que iban a hacer deporte ahí afuera. El grupo de arte para los que les gustaba dibujar y pintar y el grupo de escuela, si se quiere, para dar apoyo. (E6)

Sumado a esto, la propuesta también tuvo modificaciones a partir del vínculo con los adolescentes, que en todas las entrevistas fue descrito como “complicado” (E1), como un “desafío” (E1, E7, E2). Según relata E2:

tenemos un grupito adolescente muy disruptivos, que fueron los que se volvieron adolescentes en la pandemia y que bueno iban a romper, básicamente, y bueno, los dos últimos sábados antes de las vacaciones de invierno, lo que se hizo fue que los... porque son cuatro o cinco adolescentes varones de esa edad, se van con Yani y algunos animadores varones a jugar al fútbol a la plaza. Y como que ahí fueron bajando mucho el nivel como de intensidad, de insulto, de agresión... Con esto de irse a la plaza, al estar en otro espacio, vuelven para la merienda y no son disruptivos en el momento de la merienda. Después de haber estado jugando han por ejemplo, empezado a dejar que los animadores jueguen al fútbol con ellos que antes no dejaban que los animadores se acercaran. (E2)

Como analizaré en los próximos capítulos, en el desarrollo de este apoyo escolar se realizan distintas prácticas y acciones que se perciben como apoyo a la escolaridad y también a otras áreas vinculadas, en este caso, específicamente a la infancia y adolescencia que tienen que ver con potenciar la creatividad, el juego, la expresión de emociones y resolución de conflictos, entre otras.

4.2 Los objetivos del apoyo escolar

En el siguiente apartado se exponen de manera descriptiva los objetivos de la propuesta del espacio de apoyo escolar en la capilla San Francisco Javier, a partir del análisis de los proyectos escritos y las entrevistas con los/as animadores/as, teniendo en cuenta el primer objetivo específico de esta investigación.

La indagación de los objetivos del lugar, resulta indispensable para comprender el desarrollo del espacio teniendo en cuenta que orientan la práctica educativa, que encierran las intenciones, los sentidos, los horizontes que conducen las decisiones y opciones, de esta manera sus acciones no son neutrales, por el contrario encierran distintas miradas y perspectivas éticas y políticas (Freire, 1993).

En los proyectos escritos, los objetivos se definen de la siguiente manera:

Brindar a los y las niños/as y adolescentes de sectores muchas veces vulnerables y marginados de la sociedad un espacio para complementar y reforzar la educación que reciben en la escuela; Ofrecer a los y las estudiantes del Colegio La Inmaculada una misión evangelizadora concreta, en la que se hagan agentes activos de la búsqueda de la justicia social, acompañados por adultos que los irán ayudando en la adquisición de herramientas y en la reflexión de la propia praxis educativa; Fomentar en nuestros alumnos el trabajo grupal y las competencias que ello conlleva; Que todos los implicados comprendan que la transformación de la sociedad debe ser un objetivo al momento de pensar la propia vocación, y el lugar de cada uno en la sociedad (Proyecto DIEGEP, p. 1-2).

Colaborar con la promoción de los niños ofreciéndoles herramientas para su educación formal, y reforzar en nuestros alumnos y exalumnos la práctica cotidiana de los valores evangélicos del servicio, la oración y la fraternidad, como una forma de

madurar en su vivencia de la fe y en su vocación (Proyecto pedagógico institucional, p. 2).

De estos párrafos quisiera destacar específicamente los objetivos que hacen referencia a las intenciones con el barrio y su población y la focalización en el apoyo educativo, que tienen relación con el tema de estudio. Por un lado, hacen referencia a quiénes va dirigido el espacio: “niños/as y adolescentes de sectores muchas veces vulnerables y marginados de la sociedad”. Esta descripción, según mencionan en las entrevistas, se identifican a partir del acercamiento al barrio y en el diálogo con las familias, donde se reconocen muchas dificultades en el acceso a viviendas dignas, salud, alimentación, vestimenta, útiles escolares. Estos rasgos barriales y de situaciones de quienes los habitan, constituyen una característica notoria en nuestra ciudad, donde la distribución urbana tiene la particularidad de aglutinar en el sur, sureste y oeste de Bahía Blanca los barrios más empobrecidos y con un gran crecimiento hacia las periferias en asentamientos informales, con múltiples privaciones en el acceso a infraestructura y servicios básicos (Malisani, 2017). Asimismo, en este contexto de distribución desigual de los bienes sociales, las trayectorias escolares de niños/as y adolescentes que viven en hogares con estas condiciones se tornan discontinuas (Walker, Formichella, Krüger, 2021), lo que da sentido a las acciones que se llevan adelante en el apoyo escolar, cuando mencionan que el apoyo escolar intentará “complementar y reforzar la educación formal” a partir de “distintas herramientas”, al observar y detectar que muchos/as niños/as precisan ayuda en el sostenimiento de ciertos requerimientos escolares: en la realización de las tareas, en la comprensión de ciertos contenidos o en favorecer el espacio de estudio:

Algo que siempre me llamó la atención, que vemos muchas veces cuando traen para hacer la tarea, es el desfase entre lo que les dan para hacer y lo que ellos saben hacer realmente. Por ejemplo, nenes de 6to grado que no saben leer y escribir en cursiva y que copian lo que dice en el pizarrón pero no saben lo que significa, copian símbolos, sin significado. O nenes que aún no saben leer y tienen que responder preguntas de comprensión de lectura. (E3)

Hay veces que están viendo temas y ni siquiera saben sumar y están viendo multiplicaciones, entonces es como bueno, vamos a retomar lo viejo y arrancar otra

vez de nuevo. O muchas veces también pasa, cómo es que se llama esto, no saben interpretar los textos, hay que leer un cuento y te hacen preguntas y hay veces que no, bueno, pero como que nada capaz, que a veces se nota mucho, cuando un nene está medio flojo, que sí, que a veces es muy necesario que nosotros estemos, porque muchas veces si no, no lo hacen directamente. (E7)

Estos testimonios surgen de las reflexiones personales que los/as entrevistados/as hacen frente a la realidad con la que se encuentran y les toca acompañar. Como he señalado en varios puntos de esta investigación, si bien hay dimensiones diversas para analizar, no es la intención aquí indagar por qué se dan de esa manera los procesos de aprendizaje mencionados, que están sujetos a diversos factores. Sí, esta información es valiosa para comprender los puntos de partida y los fundamentos que sustentan la percepción de la necesidad de sostener este espacio de ayuda escolar.

A su vez, los/as animadores/as respondieron ampliamente a esta pregunta acerca de los objetivos que, atravesadas por las experiencias y sentires personales, desarrollan sus miradas y aportan descripciones más amplias acerca de las intenciones y los sentidos de su rol, de las actividades que realizan y de su presencia en el barrio. De allí que se agruparon estas perspectivas en cuatro categorías, que a continuación serán enunciadas e ilustradas con fragmentos de entrevistas:

- Objetivos de ayuda con las tareas escolares
- Objetivos de presencia vincular, integración grupal y contención
- Objetivos de juego y disfrute para los/as niños/as y adolescentes
- Objetivos de aprendizaje para los/as animadores/as

Los objetivos de *ayuda con las tareas escolares*, están relacionados específicamente al acompañamiento a las trayectorias escolares, que mencionan de la siguiente manera:

“Van a hacer tarea” (E1)

“En lo educativo esto, creo que es como un espacio para recibir ayuda cuando estás trabado con una tarea, en algo que tenés que estudiar o en algo que entendés.” (E3)

aportamos también esa ayuda extra, capaz no tienen la posibilidad de ir y poder pagar un profesor particular o de decir capaz, la familia no las pueda ayudar con tal tema, entonces estamos acá y decís si necesitás ayuda con alguna tarea, si necesitás ayuda para estudiar, estamos también y tenés este espacio que no tenés que pagar nada, no

necesitás nada, solamente tenés que venir y decir: Mirá, tengo una duda con esto y nosotros te vamos a poder ayudar, capaz no es la ayuda profesional que necesitabas, o sea, no es la mismo que yo te ayude con inglés, a que una profesora de inglés te ayude, pero siempre vas a tener este espacio que por lo menos te puede ayudar a atravesar esta dificultad. (E1)

para ayudarlos a sostener el proceso en algunas cosas que pienso por ahí o en la casa no los pueden ayudar con algún tema, o ya no da el clima familiar para seguir con las tareas, entonces hay algunos que los vamos ayudando con ese proceso. (E1)

al ser un espacio abierto en el cual se siga ofreciendo ese espacio, para ayudar a sostener el proceso de aprendizaje, creo que es como una forma de decir sí valoramos la educación, sí está bueno que puedan afrontar la escuela, terminar de secundario y tratamos de bueno de insistirles algunos que viste que por ahí siempre van a jugar che, seguro que no tenés tarea, traerla un día a ver qué podemos hacer, que esto que el otro. (E1)

Pero creo desde nuestra perspectiva tiene más que ver con esto con seguir ofreciendo un espacio que aunque no sea lo esencial lo escolar, como fue en el momento que se creó el espacio, y porque era una necesidad del barrio, y creo que tal vez hoy en día, hay otras otras necesidades que le van ganando a esa, creo que está bueno en un punto sostener el nombre en cuanto a esto que es como una forma de de manifestar esto de que está bueno y es valiosa la educación y puede abrirnos puertas y posibilidades. (E2)

Hoy por hoy sigue siendo ofrecer apoyo escolar pero principalmente para aquellos que lo, o sea como que lo demanden. Los primeros años por ahí insistíamos mucho en el tema de traé la mochila, a ver traé la tarea, manteníamos mucho diálogo con las familias y hoy por ahí hay chicos que siguen llevando la tarea y es acompañarlos a eso y a lo sumo algunos nuevos que llega que los padres nos dicen “bueno, quiero que practiquen más lecturas, matemáticas, naturales. (E3)

En segundo lugar, aparecen *objetivos relacionados a la presencia vincular* que se genera entre animadores/as y niños/as y adolescentes, las intenciones de proponer una integración entre todos/as los/as participantes y de generar un espacio de contención. Esto, se relata a continuación:

“De ser un espacio de apoyo escolar, como nació, a un espacio más de contención y de... Sí, de contención y de pertenencia para los chicos del barrio.” (E2)

“Después de la pandemia también creo que es un espacio de socialización, que va a terminar repercutiendo en cómo se comporta en otros lados, como en la escuela” (E3)

tienen un espacio, mínimamente en el cual pueden sentirse bien, pueden estar seguros y van a buscar ayudarlo y ayudarla en todo lo que necesiten, si les faltan cosas para el colegio, si les falta ropa, si necesita un espacio de contención, saben que ahí estamos y que podemos ayudarlos y ayudarlas en lo que necesiten. (E1)

sí de hecho lo vamos a buscar a la casa también como para que nadie se quede sin ir, pero la idea es que puedan ser parte del espacio y me parece que los chicos se sienten muy identificados, o sea, hay como un núcleo fuerte que va hace mucho tiempo y lo siente en parte lugar, se sienten perdón, sienten que el lugar es suyo. (E3)

Hoy creo que es más ofrecer un espacio de contención, de juego, de desarrollar otro tipo de habilidades blandas, como puede ser las artísticas, las culinarias, en las musicales, pero es mucho ofrecer un espacio de contención para los chicos del barrio. (E3)

Es un espacio donde ellos reconocen que se los quiere y se los escucha. Sobre todo me parece que los que se hacen más conscientes de eso son los adolescentes. Entonces apoyamos también desde la parte afectiva, de bueno no está solo o no todo todo es malo, no todo es maltrato. (E3)

Del mismo modo, aparecen *objetivos que tienen que ver con el juego y el disfrute* para los/as niños/as y adolescentes, como forma de propiciar espacios de desarrollo de la infancia y adolescencia:

“Los adolescentes siempre van a pasar tiempo entre ellos” (E1)

“hay otro montón que van para encontrarse, para jugar, para disfrutar” (E2)

“es una propuesta muy abierta en cuanto a lo lúdico y al jugar siempre tratando de esto, de respetarnos, de compartir, de integrar a todos los que estén” (E2)

que tengan una linda infancia o un adolescencia, lo que estén pasando, que de ahora en adelante y desde que está el espacio de apoyo, puedan seguir desarrollándose en un

espacio seguro, que a ellos les divierta, les de felicidad y tengan un espacio lindo para ellos. (E1)

Los adolescentes capaz van para divertirse entre ellos, boludean un montón entre ellos. Los más chiquitos, sí, o sea van y se divierten saben que van capaz a encontrarse con algún amigo o alguna amiga y algunos otros de que van porque les gusta el espacio (E1)

Por último, los *objetivos de aprendizaje de los/as animadores/as*, que busca fortalecer y desarrollar la formación de aquellos/as jóvenes que participan animando las actividades:

“esta experiencia de acercarse a un territorio distinto, a un territorio con características particulares” (E2)

terminas conociendo otro punto de vista y terminás relacionándote con gente que no conocías, no conocés cómo son, no conocés su entorno y empezás a aprender vos de eso, no solamente que ellos aprenden de vos sino que vos aprendés con ellos.” (E1)

Yo no podía creérmelo, no, pero de ahí empieza a hacer un espacio re lindo, empezás también a ver un montón de realidades de tipo, con la pandemia al estar tan encerrada y tan en lo mío, o sea, yo conocía mi panorama y capaz, el de dos o tres personas más que estaban más o menos en la misma que yo, y no llegué a pensar en todo eso, en todo ese panorama que yo no conocía. Entonces me empezó a abrir un montón la cabeza en cómo está la sociedad ahora, de qué problemáticas actuales que no están alrededor mío existen y yo no veía antes. (E1)

esto de salir de la propia burbuja de conocer y de poder mirar el mundo de otra forma. Y también, el otro día lo hablaba con una de las chicas que me decía, no, que charlando con su familia y le decían: “y vos estás segura de ir hasta ahí, no te van a pasar cosas?”, esto el otro, y ella dice yo vengo acá y es como estar en cualquier barrio. Y sí, yo creo que tiene que ver también con esto, con aprender a mirar distinto al mundo y poder ser agentes de cambio, en cómo se mira el mundo, ¿no? Y cómo se miran las realidades, y cómo sacarle esto un poco de villanos o de diabólico o de mundo infernal. A ver que es un mundo, un espacio, donde hay carencias y que son ciertas, y donde hay situaciones de violencia, como hay situaciones de violencia en cualquier entorno social o en cualquier clase social, que tal vez están manifestadas de

formas distintas, pero eso no lo hace, no los hace menos personas o menos humanos no? Y creo que eso es como un aprendizaje muy transformador para los chicos del colegio, de poder de repente encontrar un espacio distinto. Y también encontrarse frente al desafío de dar algo gratuitamente. (E2)

donar su tiempo gratuitamente digo para ellos es mucho más fácil comprar una caja de leche y donarla, pero sin embargo eligen gastar el sábado entero prácticamente, o toda la tarde el sábado en ir a este espacio a compartir a encontrarse entre ellos, pero también con un otro que que es muy distinto y a la vez parecido. (E2)

Las intenciones mencionadas, como en toda situación educativa, encierran anhelos, concepciones, opciones, sueños, utopías (Freire, 2003), relacionadas, en este caso, con la educación de los/as niños/as y adolescentes, con sus recorridos y su terminalidad escolar, con la posibilidad de crear vínculos de respeto y cuidado, de afecto y de pertenencia, con desarrollar la infancia y adolescencia en un espacio de juego y disfrute y con las oportunidades de formación y crecimiento personal que posee la tarea de ser animador/a. Esta direccionalidad de la educación implica que “no hay práctica educativa que no sea política, no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías.” (Freire, 2003, p. 43). A su vez, la mirada pedagógica, desde el pensar la educación, se muestra atenta, abierta a lo nuevo, a explorar sentidos, sin pretender pensamientos únicos (Cullen, 2011).

4.3 Organización y funcionamiento del espacio en la actualidad

Los/as animadores/as

Como mencioné anteriormente, el espacio y sus actividades son llevadas adelante por un grupo de voluntarios/as que va de los 15 años en adelante, en su mayoría alumnos/as, ex alumnos/as y docentes de la escuela La Salle de nuestra ciudad, y está abierto a otras personas ajenas a dicha institución educativa.

A comienzos del año 2023, se registraron como parte del grupo de animadores/as de La Salle: cuatro docentes acompañantes (dos de ellos comenzaron en el año 2023), 27 alumnos/as (15 comenzaron en 2023), 13 exalumnos. Sin embargo, con el pasar de las

semanas, aquellos/as que sostienen una continuidad y compromiso para realizar las actividades son alrededor de 15 en total.

El ingreso como animadores/as de quienes entrevisté varían según la persona, pero tienen puntos en común: un docente coordinador comenzó el espacio (E3), a la otra coordinadora la invitaron por “tener experiencia en el área pastoral” (E2). El resto de los/as animadores/as, alumnos/as y ex-alumnos/as, fueron invitados/as por amigos/as o compañeros/as, les llamaba la atención lo que pasaba ahí en relación a la ayuda social y decidieron comenzar (E1, E4, E5, E6, E7, E8) y otro porque participó eventualmente de un festejo del día de la niñez y quiso seguir participando (E9). A todos/as los une la participación y ayuda comunitaria. Por otra parte, algunos/as mencionan que fueron descubriendo en el transcurso intereses que tienen que ver con el juego y el vínculo con las infancias, que los llevó a elegir sus estudios de nivel superior (E4, E5, E8, E9).

Hasta el año 2022 la estructura organizativa tenía a los/as docentes acompañantes como referentes principales de la coordinación de los/as animadores/as. Desde el año 2023 son tres animadores/as ex alumnos/as de La Salle quienes también tienen el rol de acompañar, animar, formar en el ser animadores/as. Una de las docentes comentó que esta función de coordinación busca siempre que quienes se acercan a animar sean “los protagonistas de la tarea” (E2) y

animarlos a que a que se junten a planificar, animarlos a que vayan, proponerles no sé, algunas juntadas más desestructuradas, como algunos almuerzos, algunas cenas o algunos espacios de formación o la convivencia, no, que sean también espacios para ellos, eso sí, los animamos un poquito más nosotros, junto con los exalumnos, pero bueno, la idea de los sábados es estar acompañando. (E2)

En ellos/as está la referencia frente a situaciones de conflicto o resolución de distintos problemas cuando el resto de los/as animadores/as no sabe cómo resolver, cuando tienen alguna dificultad o a la hora de hablar con las familias sobre alguna situación particular, esto se comenta en todas las entrevistas y también en las observaciones de campo: “sabemos que al momento de que se presente alguna dificultad o alguna problemática que no sabemos qué hacer, ahí sí ya sabemos que recurrimos a los más grandes o recurrimos a nuestros coordinadores” (E1).

El resto de los/as voluntarios/as son alumnos/as entre 15 y 18 años y exalumnos de la escuela de 18-23 años. El único requisito para formar parte es ser mayor de 15 años. Todos/as mencionan que no hay roles establecidos para desarrollar las actividades, que para la distribución de los mismos, la dinámica es ir “viendo qué se necesita” (E4).

Las tareas de los/as animadores son: planificar el sábado, distribuirse tareas y materiales para las actividades, proponer, coordinar y acompañar juegos, ayudar con las tareas escolares, conversar, promover la participación y las actitudes de respeto y cuidado.

Es interesante distinguir que los/as niños/as y adolescentes, llaman “seño” o “profe” a quienes animan (Registro de campo n° 1, 2 y 3), esto según comentan dos animadoras (E1, E8) es llamativo para ellos/as cuando comienzan a animar y lo representan como un gesto de reconocimiento y cariño, teniendo en cuenta que muchos/as de ellos/as son alumnos/as en el ámbito escolar, una de ellas relata, acerca del vínculo con los/as niños/as:

Yo no pensaba que iba a ser tan potente y me acuerdo la primera vez que me dijeron seño, fuimos a buscar a los nenes, el primer día, llegó un nenito y dice: “ vamos a tomar tereré seño”. Yo no podía creérmelo. (E1)

Este lugar que ubica a los/as animadores/as como educadores/as, da cuenta también de una construcción de autoridad, necesaria en toda práctica educativa (Davini, 2008; Freire, 2003), donde, según observé, son reconocidos/as por los/as niños/as al pedir ayuda, pedir permiso para tomar materiales o utilizar espacios, proponer y coordinar juegos, para resolver algún conflicto, para ser escuchados, y poner límites cuando la situación lo requiere (Registro de campo n° 1, 2, 3). Esta situación es distinta con los/as adolescentes/as, ya que manifiestan que es “difícil que nos respeten” (E1) o que “solo escuchan a los profes -por los coordinadores docentes-.” (E4). Refiere una animadora docente en sus reflexiones, que la cercanía en edad dificulta el ser reconocidos como referentes del espacio: “por ahí los adolescentes con algunos de los animadores que son más cercanos en edad, hay algunos gestos o actitudes que hemos tenido que frenar de tomadas de pelo o comentarios” (E2). Muchiut y Bertolino (2012) recuperan también, que el vínculo entre los sujetos en los espacios de apoyo escolar se caracteriza por reconocer que hay adultos, distintos a la familia y la escuela, que escuchan, miran, contienen y ponen límites de ser necesario y son

referenciados por los/as niños/as desde un lugar de crecimiento, con adultos que acompañan ese proceso, favoreciendo la creación de un vínculo pedagógico.

Cuatro animadores/as (E1, E2, E3, E4) resaltaron que no hay requisitos para participar en este rol y que muchas cosas se van aprendiendo y se descubren muchas habilidades en el proceso. Uno de los animadores opina también, que es necesario no quedarse en el mismo lugar, que “te tenés que ir formando” para “no quedarte en lo mismo de siempre”, “si quiero explicar, quiero enseñar, cómo hago para no hacerle la tarea, que la pueda hacer él o ella, o como hago para mejorar el manejo de grupo, cómo hago ante situaciones de maltrato, de violencia, como para no reacciona mal, cómo me ubico también en mi rol de animador dentro del espacio...” (E3). Otros/as tres (E1, E4, E7) refieren que es un proceso el asumirse como animador/a, que implica la búsqueda personal en relación a intereses o comodidad:

Desde el principio no sabes qué hacer, prenderte alguna actividad decir “che me puedo sumar” y capaz, vas viendo a ver qué es lo que también a vos te gusta, identificando cuáles son las actividades que a vos te gustan, con quienes tenés más afinidad, capaz tenés más afinidad con los adolescentes, capaz más afinidad con los más chicos.(E1)

Y también la importancia del tiempo, de la presencia y el compromiso para construir un vínculo:

Yo siempre les digo a los que primero arrancan que es obvio, que si vos los ves que están haciendo algo mal y los retás no te van a dar ni cinco de bola, porque quién sos vos para retarme, o sea, no te conozco, tiene mucho sentido. (E7)

Una de las tensiones que aparece en relación a la cuestión de los roles y la animación, es por parte de los/as dos animadores/as docentes, que manifiestan que les preocupa la formación de los/as más jóvenes “para que puedan mantener ellos el espacio” (E3), procurando que “el espacio pueda seguir sin nosotros” (E3). Comenta E2 que para esto “ los adultos que acompañamos tenemos que ser conscientes de no hacernos nosotros protagonistas del espacio...si uno se hace muy protagonista después como que el proceso no sigue” (E2). A su vez, el animador docente también menciona que muchas veces es un desafío el compromiso de ir todos los sábados, que si bien no pasa con la generalidad de los/as animadores/as, es algo que siempre intentan cuidar:

En otros hay como me parece una cosa muy no sé si de objeto la palabra, pero bueno, cuando voy estoy con vos, te dedico un montón de tiempo, te manifiesto un montón de amor, que creo que es genuino, pero si el sábado siguiente me surge un plan de juntarme con mis amigos y quedarme en mi casa, lo hago y como que no me importa si me vas a estar esperando o no. Que esa era una de las cosas que en un momento queríamos cuidar, entonces decíamos a todos chicos, no hay problema que vengas una vez por mes o una vez cada dos semanas, pero aclarásele a los nenes, así saben todo el panorama. (E3)

Como he mencionado hasta acá, y tal como describe Caballo Villar, los/as educadores/as sociales, en el ámbito sociocultural, tienen recorridos formativos diversos y sus roles también se distribuyen de acuerdo a sus posibilidades y los requerimientos del grupo. A su vez, su función requiere del diálogo, el respeto, la creación de vínculos y relaciones positivas y solidarias, y la confianza en la grupalidad, los procesos y en la toma de decisiones colectiva de manera reflexiva. Además, la autora agrega que es una actividad con gran desgaste, que tiene resultados difíciles de observar a corto plazo, al ser procesos educativos lentos y complejos “que siempre implican cambios de actitudes, de mentalidades, creación de consensos basados en el diálogo” (p. 204).

La organización de las actividades

En este apartado describiré brevemente y de forma general la organización de actividades, que será ampliado y profundizado en el análisis realizado en el capítulo 5.

La actividad de los sábados se estructura de la siguiente manera:

14 h: llegada de los animadores, apertura de las aulas de la Capilla.

14.30 h: comienzan a llegar los/as niños/as y un grupo de animadores/as sale a buscar por las casas a algunos/as niños/as.

15 h: comienza el apoyo escolar y las actividades recreativas planificadas.

16.30 h: comparten la merienda.

17.30 h: animadores/as se quedan ordenando y otros acompañan a las casas. Cuando vuelven se realiza la evaluación.

18 h: cierre.

Este cronograma de actividades se relata en todas las entrevistas y en las observaciones registré que también se ordena de esta manera, respetando los horarios que se plantearon en la organización. El apoyo escolar utiliza un aula que está alejada del resto, con la intención de mantener el silencio y la concentración, el resto de los espacios disponibles son dos aulas y el patio en planta baja y un salón en planta alta, que la capilla les dió permiso para usarlo recién en 2022, lo que según comentan los/as voluntarios/as generó más comodidad en las actividades y en las meriendas y un espacio grande de juego si llueve. (Anexo 1, figura 1).

Los/as cuatro animadores entrevistados que comenzaron antes de la pandemia y continúan actualmente, reconocen que mejoraron en cuánto a la organización, que notan que la planificación previa da seguridad a la hora de llevar adelante las actividades. Para esto, se juntan una vez por semana, alternando las modalidades presencial y virtual para que puedan participar la mayoría. En estas reuniones proyectan las actividades para cada sábado, qué quieren hacer, por qué y cómo lo van a llevar a cabo. Luego de la reunión lo pasan por escrito al grupo de whatsapp y por ese medio dividen roles y responsabilidades entre quienes no fueron a la reunión.

Al final de la jornada, después de la merienda, parte de los/as animadores/as se queda ordenando el lugar y otros acompañan hasta sus casas a algunos/as niños/as. Cuando estos llegan, se disponen al último momento del día que es el de evaluar, el de relatarse qué pasó, qué les pasó en el día, revisar las actividades planificadas, si se pudieron hacer, qué dificultades hubo, qué hay que tener en cuenta para los próximos sábados. A su vez, este es el momento donde ponen en común alguna situación particular de algún/a nene/a sea de comportamiento, en relación a la escuela o algún problema personal, conversan posibles intervenciones y en caso de ser algo muy delicado lo abordan los/as coordinadores/as referentes.

En síntesis, como he expuesto hasta acá, teniendo en cuenta el objetivo de describir el proceso de constitución del apoyo escolar y su desarrollo, este se vio marcado por distintas intenciones e intereses entrelazados: de las familias, de los/as educadores/as de la escuela La Salle, de los/as animadores/as, de los/as niños/as. A su vez, ello fue cambiando a partir de lo que los/as animadores/as observaron al coordinar las actividades sábado a sábado, con la mirada puesta en los/as niños/as y adolescentes, en sus palabras o adherencia a las propuestas.

Los objetivos y actividades del primer tiempo, se relacionaban fuertemente con la ayuda escolar, ya que había una necesidad manifestada por las familias a ser acompañadas en esta cuestión. A medida que fue avanzando en el tiempo, los/as animadores/as del espacio percibieron otro tipo de necesidades de los niños/as, que tenían que ver con el juego, el encuentro, la escucha, la diversión, el compartir. Al seguir constituyéndose como grupo, se registró también que era necesario pensar las formas de relacionarse dentro del lugar, que dió lugar a pensar acuerdos de convivencia y a desarrollar la enseñanza de valores como el respeto, la escucha, la paciencia, los buenos tratos, el cuidado del lugar. En el año 2023, según mencionan dos animadores/as coordinadores/as (E7, E9), están volviendo a reorganizar el espacio para poder favorecer la realización de las tareas escolares.

Por otro lado, se reconoce dentro de los/as animadores/as con más trayectoria en el lugar, que hubo cambios en relación a la organización, la planificación y coordinación, que consideran positivos, en tanto facilitan las prácticas o dan lugar a pensar en los sentidos de la enseñanza que se proponen.

Tal como menciona Muchuit y Bertolino (2016) al indagar en espacios de apoyo escolar, se puede reconocer que el sentido de esta experiencia no está dado solo en el sostén de la escuela, al generar un espacio específico de ayuda escolar, que pretende colaborar con el acompañamiento a las trayectorias escolares, sino también en la posibilidad de organizarse como espacios de subjetivación, en los que niños, niñas y adolescentes encuentran un tiempo de infancia/adolescencia, con adultos/as dispuestos a atender a sus demandas, necesidades, intereses y, también pares con los cuales encontrarse en un ámbito más distendido, sin las regulaciones escolares.

También Muchiut y Bertolino (2012) expresan que estos espacios de apoyo escolar, que no están incluidos en la oferta que realiza el sistema educativo, son espacios educativos organizados. De esta manera, podemos realizar sobre ellos una lectura pedagógica, al reconocer distintos elementos de la situación educativa: la presencia de sujetos que enseñan, sujetos que aprenden, espacios y tiempos planificados, contenidos y objetivos, posicionamientos, miradas que guían la práctica educativa (Freire, 2003).

Capítulo 5: La pedagogía habita: prácticas educativas que apoyan la escuela

Como segundo objetivo específico me propuse caracterizar las prácticas educativas que los/as animadores/as identifican como apoyo escolar. Busco también analizarlas desde la complejidad (Morín, 1994), intentando describir y comprender qué sucede en ellas, cómo se desarrollan, qué intereses, anhelos, preguntas y tensiones atraviesan esa práctica.

En el transcurso de la investigación, las observaciones y las entrevistas, me permitieron identificar algunas características que dan cuenta de las formas que adquieren las prácticas educativas que se constituyen como apoyo a la escuela desde la perspectiva de los animadores, estas son:

- Prácticas que se planifican y evalúan, en relación a ciertos objetivos e intenciones
- Prácticas de enseñanza de contenidos escolares y de valores vinculados a la convivencia
- Prácticas que buscan construir un espacio de contención y juego, como parte del desarrollo de su infancia y adolescencia.

En este capítulo se presentan tres apartados en los que se desarrollan los análisis realizados a partir de las tres características principales que los/as animadores/as identifican como prácticas de apoyo escolar.

Como mencioné en capítulos anteriores cuando hago referencia a las prácticas educativas, reconozco distintos elementos aportados por Freire (1993, 2003), por lo tanto el análisis de las mismas tendrán en cuenta a los sujetos, los métodos, procesos y estrategias de enseñanza; materiales didácticos; objetivos mediatos e inmediatos que orientan la práctica, las decisiones, opciones, los usos del tiempo y el espacio, los contenidos.

5.1 Prácticas que se planifican y evalúan

En los relatos de los/as animadores/as que participan del apoyo escolar se resalta la planificación de las actividades como una práctica importante dentro del grupo de animadores/as. Para esto, se reúnen de manera presencial o virtual una vez por semana y participan de estos encuentros aquellos/as animadores/as que estén disponibles en ese día y horario. Una vez finalizada la reunión se envía lo planificado por el grupo de Whatsapp, del que forman parte todos/as los/as animadores/as, y se termina de definir por ese medio roles, quiénes quieren ser parte, coordinar dichas actividades o conseguir algún material que fuera

necesario. En algunas fechas especiales, como el día de la niñez, se planifican también actividades alusivas con jornadas de juegos, merienda y participación de las familias.

Pude asistir a dos reuniones de planificación, en ambas había cuatro animadores/as, y comenzaron con la pregunta: “¿Qué hacemos este sábado?”, dando pie al diálogo y a la construcción colectiva de la programación de actividades. “Me dijeron que querían cocinar, podemos hacer algo de eso” (A). “Está bueno, además es fácil, podemos comerlos en la merienda” (A1). Uno de los animadores iba anotando en el celular, a continuación hicieron una lista de materiales y resolvieron enviarla por el grupo de whatsapp para distribuir roles y tareas. Según lo relevado en las entrevistas y en las observaciones, las propuestas se basan en general en el juego. Se programa un espacio de juego pautado al inicio, con una duración aproximada de una hora/hora y media, que no interfiera, en relación al espacio y al ruido, con la actividad de apoyo escolar y se busca, en la mayoría de los casos, que haya una enseñanza y/o se desarrollen distintas habilidades, como por ejemplo, “cocinar” (E2, E7), “hacer pulseras o collares” (E9), “hacer instrumentos musicales con elementos reciclados” (E7), “hacer y jugar con masa de sal” (E7), “origami” (E6), “búsquedas del tesoro” (E6, E8, E9). Después hay un espacio de juego libre, donde se proponen distintas opciones o los/as niños/as van sugiriendo a qué jugar y los/as animadores/as juegan con ellos/as. Finaliza con la merienda, pensada como un espacio de encuentro y de compartir: “es donde más nos encontramos, dialogamos, se generan como un montón de cosas” (E6). Una de las coordinadoras docentes, menciona en la entrevista características de la planificación, en relación al grupo de animadores/as:

“Es sábado a sábado y en general también, el sábado pasado nos dijeron que tenían ganas de hacer esto. Bueno, cómo podemos armarlo? Porque, y esto me parece que tiene que ver con que son adolescentes planificando, no pueden ellos planificar e imaginarse de acá a dos meses qué hacer, como que los agobia eso en un punto, entonces esto un poco de la instantaneidad, y creo que va un poco en las lógicas de cómo ellos se manejan hoy en día y los ritmos de vida. Bueno, para este sábado sí puedo pensar, sí me puedo planificar, sí puedo avisar si voy o si no voy y demás, pero si les preguntas de acá a tres sábados, es un agujero negro, entonces vamos planificando semana a semana y tratando de ir rescatando esto: qué es lo que les gusta a los chicos hacer para generar propuestas a partir de eso.” (E2).

Si bien, como todos/as mencionan, la planificación es a corto plazo y las propuestas se piensan semana a semana, no se pierden de vista las intencionalidades y los objetivos del espacio, manifestados por todos/as los/as animadores/as al responder el sentido de las actividades que planifican, “siempre buscamos que se diviertan, que aprendan algo, que escapen un poco de la realidad que tengan, porque hay veces que nos cuentan cosas picantes, pero sí, bueno, es lo que tratamos, lo que buscamos, es que sean niños prácticamente (risas).” E7.

Quienes están hace más de tres años como animadores/as del apoyo escolar (E2, E3, E4, E6, E7), resaltan que uno de los grandes cambios al día de hoy es la decisión de planificar previamente las actividades, en otro momento, menciona E3, era “un poco caótico”, “era llegar sobre el momento y bueno, ¿qué hacemos? ¿Qué ofrecemos? Y hay gente que tiene muchos recursos para improvisar algo en el momento y otros que no, entonces como que de golpe había un montón de nenes y no había nada concreto para hacer”. Otros/as cuatro mencionan que planificar “da seguridad” (E1), “ordena” (E3), “da margen para conseguir los materiales” (E4), aunque si bien van con esa planificación muchas veces “llevas alguna actividad y no la realizamos” (E6) porque “los chicos quieren hacer otra cosa” (E6). Esto además de ser mencionado por todos/as los animadores/as, es algo que logré observar y que es una característica que resalta dentro de la dinámica de las actividades, y que frente a esos cambios dentro de lo planificado existe una gran flexibilidad para desarrollar otras actividades, que no genera inconvenientes, incomodidades o tensiones, por el contrario, se resuelve con naturalidad.

En este sentido, se reconoce en los/as animadores/as los planteos de Davini (2008) en relación a la programación, en tanto hacer que facilita la construcción de las propuestas y estrategias educativas a partir de los propósitos buscados, teniendo en cuenta a los sujetos y su contexto, la anticipación, organización, los recursos y herramientas necesarios, y la comunicación de las intencionalidades y actividades. A su vez, como describí anteriormente, las interacciones modifican el desarrollo de lo planeado y se toman decisiones que vuelven a la planificación dinámica, ajustando actividades y tiempos (Davini, 2008).

Con respecto a la evaluación, el espacio para llevarla a cabo se realiza al finalizar la jornada del sábado, posterior a que los/as chicos/as se retiren. Observé tres evaluaciones, en las cuales

también de forma colectiva, ponen en común la experiencia del sábado, en una entrevista una animadora relata:

es para compartir qué pasó, las resonancias, por ahí ahí encontrar qué es lo que falló, para poder mejorar para el sábado que viene. Si fue alguna cuestión en lo vincular, si fueron las actividades que propusimos, si fue, no sé, la duración del tiempo, de lo que proponíamos y demás, y también para que sea un espacio para compartir y reflejar sobre lo bueno y lo malo que fue pasando entre nosotros. (E2)

Se reconocen dos aspectos principales a evaluar, por un lado, el desarrollo de las actividades, con los siguientes criterios: los objetivos o intencionalidades, las dificultades, la adhesión de los participantes a las propuestas y los tiempos y espacios. Y por otro lado, una instancia de autorreflexión, personal y grupal, en función de los roles y las sensaciones o percepciones de los/as animadores/as. Por lo que pude observar, es una situación vivida de forma distendida, donde se propone dialogar para mejorar la práctica y también para enriquecer los vínculos comunitarios, esto es mencionado en todas las entrevistas, valorando este momento como “un espacio para nosotros” (E1).

En una ocasión, en el cierre esperaron a que llegue uno de los coordinadores para comenzar la evaluación. Cuando llegó, comenzaron a charlar sobre la actividad del día: “les está gustando más cuando pueden jugar a lo que quieren” (A), “sí, hay que estar más con ellos/as porque por ahí te distraes y se están peleando” (A1), “sí pero viste que pueden ir rotando y cambiando y les gusta” (A). Anteriormente me había comentado una animadora que el sábado anterior habían hecho una búsqueda del tesoro por equipos y no hubo buena recepción, hubo comentarios negativos, por lo que estaban probando no hacer actividades con tantas reglas y proponer juego libre, donde se disponen distintos juegos en el salón y eligen a qué jugar. Después, el coordinador comenta que tardó porque se quedó hablando con la familia de “M” y relata:

“Le conté que desde el sábado pasado estaba muy travieso, que pegaba, rompía cosas. Y me dijo la mamá que se habían separado con el papá hace unas semanas, y que por algún motivo, que no contó, ella no quiere que lo vean, y ellos (sus hijos) están enojados con ella y “M” se “manda todas las cagadas”. Dice que en la escuela no es así, que la citaron y ella pensó que le iban a decir algo sobre esto, pero todo lo contrario, que es re tranquilo y que va a ser abanderado. Yo lo que vi fue una madre

desbordada, me dió cosa seguir diciéndole algo, o que no venga por un tiempo, hay que seguir viendo como hacer”. (A2)

Como mencioné anteriormente, para la práctica educativa del espacio de apoyo escolar, la evaluación es propuesta tanto para las actividades desarrolladas, como también para revisar aquellas situaciones vinculares que les llaman la atención, porque impactan en el desarrollo de las actividades, como es por ejemplo el niño que mencionan en el relato, que pegaba, rompía cosas, no respondía a los límites. O porque les preocupa alguna realidad en particular, como es el caso por ejemplo de algunos/as niños/as o adolescentes que “cuentan que están medio tristes, medio bajón” o “están pasando alguna situación más difícil” (E7). En estos casos, comentan la mayoría de animadores/as (E1, E5, E6, E4, E7) suelen recurrir a los/as animadores/as docentes, que “son los los más grandes” (E7) y “los que más recorrido tienen en estos espacios” (E6) y luego de eso, en el espacio para compartir “llegar entre todos a ver qué podemos hacer.” (E7).

Los/as animadores/as resaltan en las entrevistas que este es un momento de mucho aprendizaje, al revisar lo que pasó quienes están hace más tiempo comparten devoluciones que ayudan a crecer, a la vez que es un lugar para expresar miedos, incomodidades, en el que se sienten acompañados/as: “Siempre fue muy importante... nos juntábamos siempre en el aula para dar las impresiones, los que no ha pasado en el momento, me surgió esto y no lo pude resolver, no sé cómo llevarlo a cabo, entonces nos apoyamos.” (E6).

En relación a la evaluación, Davini (2008) menciona: “es inherente a la enseñanza. Como en cualquier actividad comprometida con intenciones y objetivos, la enseñanza siempre requiere de la valoración de los avances, los logros y las dificultades” (p. 214). Se identifica que la evaluación reflexiva de la experiencia, pensada para el mejoramiento de la enseñanza, permite tomar decisiones, reorientar las tareas y pensar nuevas alternativas de acción (Davini, 2008).

Lo desarrollado en este apartado permite reconocer que existe una intencionalidad y un compromiso con la transmisión de ciertos contenidos culturales, dirigidos a la formación de los/as niños/as y adolescentes que participan del espacio, y que por lo tanto se busca lograr determinados aprendizajes (Davini, 2008). En el siguiente apartado se describen algunas características relacionadas con la cuestión específica de la enseñanza.

5.2 Prácticas de enseñanza de contenidos escolares y de valores vinculados a la convivencia

La enseñanza es uno de los elementos constitutivos de la situación educativa (Freire, 2003) que se identifica como práctica de apoyo a la escuela en este espacio educativo. La definición de Basabe y Cols (2007), enumera rasgos básicos generales de la enseñanza: es el intento de transmitir algún contenido a una o más personas, es una forma de intervención destinada a mediar entre el sujeto de aprendizaje y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada por los rasgos del conocimiento y por las características de sus destinatarios.

En las entrevistas se preguntó: “¿Buscan enseñar algo?” y en las respuestas de todos/as los/as animadores/as surgió una distinción: la enseñanza relacionada a complementar la educación escolar y lo que nombran como enseñanza de valores vinculados a la convivencia. En este sentido, Freire (1993) afirma: “El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer-, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido” (p. 136). Como toda enseñanza, en el espacio de apoyo escolar, existe una intencionalidad, no es neutral (Freire, 2003; Basabe y Cols, 2007), y contribuye a formar a niños/as y adolescentes bajo ciertos objetivos y saberes definidos previamente, en este caso a partir de los contenidos escolares que traen con las tareas, o a partir de contenidos relacionados a ciertos valores que se consideran necesarios para mejorar la convivencia social.

A continuación desarrollaré las características de las prácticas de enseñanza analizando, por un lado, las relacionadas directamente a las tareas escolares y por otro, las que tienen que ver con la enseñanza de valores vinculados a la convivencia.

5.2.1 Prácticas de enseñanza de contenidos escolares

Desde la perspectiva de los/as animadores/as, se reconoce que el espacio de ayuda escolar, donde se despliega la enseñanza de contenidos escolares, es un apoyo a la escolaridad de los/as niños/as y adolescentes que asisten. Por un lado según dos animadores/as, desde lo simbólico, ofreciendo espacios y tiempos donde se intenta transmitir la importancia de la educación escolar en la vida de los/as niños/as y adolescentes, como parte de sus proyectos personales y también como generadora de oportunidades, en sus palabras:

al ser un espacio abierto en el cual se siga ofreciendo este espacio, para ayudar a sostener el proceso de aprendizaje, creo que es como una forma de decir sí valoramos la educación, sí está bueno que puedan afrontar la escuela o terminar de secundario. (E2)

Entendemos que la educación es importantísima, para que lo terminen, para que le genere oportunidades al chico, entonces tratamos de darle un apoyo hacia ese lado, no solo bueno, “terminaste la tarea, muy bien, te felicito” si no entender de por qué hace la tarea, de por qué este proyecto de vida que tenés que terminar. (E6)

Y por otro lado, todos/as consideran que complementan con sus intervenciones la enseñanza de ciertos contenidos, para acompañar los procesos de aprendizaje y a la vez contribuir a la evaluación y acreditación de los mismos:

Capaz que se lo explicaron de alguna forma y bueno, yo te lo explico de otra y lo entendés mejor, sin sacarle crédito a su profesora, no, obvio. Pero viste es como pasa con todos, a mí también a veces los profesores explican algo, no entiendo y me lo explico un amigo y digo: “Ah, listo es así”. Qué sé yo tratar de por otro lado abordarlo y bueno y que ellos sepan que siempre, se les complica lo que sea, nos tienen a nosotros para ayudarlos a entender eso. (E7)

la mamá nos empezó a decir que le mandaron (al hijo, de 8/9 años) una nota (de la escuela) que debía como 20 actividades, y que a ella se le dificultaba ayudarlo porque le costaba, porque no entendía... encima en la nota decía que estaba el cierre de notas, que para el lunes las tenía que hacer y era sábado y después en la casa no lo podía ayudar nadie. (E9)

es un apoyo importante, porque de hecho a algunos adolescentes como que hemos podido acompañarlos cuando le habían quedado materias previas, las pudieron sacar y se pudieron egresar. Hace unos años, una de las chicas, una de las nenas, me invitó a su fiesta de egreso de primaria, cuando pasaba a secundaria. (E3)

Como describí en el apartado que desarrolla la historia del apoyo escolar, el surgimiento de este espacio nace, entre otras, de una necesidad manifestada por las familias del barrio, frente a las dificultades para ayudar con las tareas solicitadas por parte de la escuela. A partir de la práctica de estos años, los/as animadores/as reconocen necesidades que llevan a sostener el acompañamiento y la ayuda en la enseñanza de ciertos contenidos.

La ayuda con las tareas escolares, según mencionan los/as animadores/as es la única actividad que se mantuvo desde el comienzo del apoyo escolar. Este es uno de los puntos que en las entrevistas generó mayor contradicción, ya que la mayoría de los entrevistados/as mencionan que ya no es la actividad principal por la que van los/as niños/as y tampoco los/as animadores/as, aunque dos de los coordinadores/as de quienes animan (E7, E9), mencionan que la intención es comenzar a volver a darle un lugar preponderante a esta actividad desde el año 2023. Comenta E7 que las primeras acciones que se tomaron para favorecer esto, es realizar en la primera parte de la tarde juegos tranquilos, para que quienes están haciendo tareas no se distraigan:

los que traen tarea se distraen de la gente que está jugando afuera, tienen ganas de irse a jugar obvio, entonces tratamos de que la primera hora, por lo menos, sea algo tranquilo y después ya sí jugamos todos, porque la idea tampoco es aburrirse ¿no?... El tema es ese, que muchas veces se distraían porque hay un griterío en el fondo y más vale, o sea, yo también quiero jugar, o bueno quiero ir a dibujar, bueno, “terminemos de hacer esto y vamos a dibujar”, pero más o menos así nos organizamos este año.
(E7)

En relación a la organización general del ambiente de enseñanza, hay un aula determinada para dar apoyo escolar, que está en la entrada de la capilla, intencionalmente alejada: “está acá para que se puedan concentrar sin tanto ruido o griterío” (Coordinador, Registro de campo n° 1). La distribución del espacio es con bancos individuales o en mesas compartidas (Anexo 1, figura 2 y 3). Al inicio del sábado algunos/as animadores/as esperan ahí y preguntan a los/as que van llegando si tienen tareas o si trajeron algo para hacer, así van entrando al aula y cada niño/a se sienta con un/a animador/a. En otras ocasiones observé que los/as niños/as entran a jugar y en algún momento de la tarde un/a animador/ar le pregunta si tiene que hacer tarea o estudiar porque observa que trajo la mochila, al decir que sí, van juntos al aula (Registro de campo n° 2 y 3).

La dinámica de la ayuda escolar se organiza a partir de los contenidos escolares, teniendo en cuenta lo que los/as niños/as traen ese día para hacer o estudiar. Hay quienes van y “repan” (E7) algún tema que “les cuesta más” (E7) o les “piden que reforcemos” - haciendo referencia a las familias de los/as niños/as- (E7). “Los más chiquitos suelen traer tareas que les dan para la casa y los más grandes algunos pendientes o para aprobar el

cuatrimestre” (E9). No hay división por edades o grado/año escolar, sino que los/as animadores/a se distribuyen según el área o disciplina en la que necesitan ayuda y se organizan en función de intereses, comodidad, conocimiento. La enseñanza es uno a uno, aunque en algunos casos se observaron dos personas con un/a niño/a (registro de campo n° 1 y 3). Esto es flexible, ya que si quien está en el espacio de apoyo escolar tiene alguna duda o no sabe sobre algún tema, busca a otro/a animador/a. En relación a esto, una animadora comenta:

En general con las tareas de la primaria ayuda cualquiera, cualquiera de los que tenga ganas. Hay algunos que no les gusta ir a ayudar con la tarea, pero hay otros que un sábado están jugando y que al sábado siguiente están ayudando con la tarea. Después tenemos la suerte que hay algunas chicas que están estudiando, por ejemplo, profesora de inglés, está Lili, que es profe de matemática, entonces con la matemática de secundaria nos da una mano ella. Hay otros que están estudiando lengua o historia, entonces ahí van se van mechando. Algunos que están estudiando alguna ingeniería o arquitectura, entonces bueno, con las cuestiones más de física y de más, se van ahí mechando un poquito sobre todo cuando son un poquito más complejos los temas y hay que tener un poco más fresco. (E2)

A continuación recupero relatos y escenas, a partir de los registros de campo y las entrevistas, que permitirán seguir caracterizando la organización del ambiente, los tiempos y espacios, las estrategias de enseñanza y el vínculo pedagógico entre los sujetos que participan de la situación educativa.

Relato de situación n° 1: lo primero que hacen es organizar lo que van a hacer y enumerar las acciones: “¿Qué tenes que hacer?” (Registro de campo n° 1, 2, 3). “sacá la carpeta, arrancamos con lo de matemática y después vamos con sociales.”. Además, se detuvieron los primeros minutos a ordenar la carpeta antes de comenzar (Registro de campo n° 2).

Relato de situación n° 2: una docente de matemática ayudaba a una adolescente a hacer tarea de inglés, se sentaron juntas y leyeron un texto, ella frenaba en cada párrafo para sintetizar juntas su sentido e ir avanzando en la comprensión. Al finalizar había que responder unas preguntas, la animadora las reformuló haciendo referencia a lo conversado en cada

párrafo. Para cada pregunta la joven logró elaborar una respuesta o referenciar el párrafo donde se encontraba. (Registro de campo n° 3)

Relato de situación n° 3: una animadora estaba pintando números con una nena, como parte de una tarea de matemática que no llegó a hacer en clase. Antes de pintar los números los nombraban: “¿este cuál es?” (A) - “el 3” (N) - “Bien” (A). A continuación lo pintaban. (Registro de campo n° 3)

Relato de situación n° 4: una animadora estaba ayudando a un nene en la tarea de prácticas del lenguaje. La tarea era asociar letra inicial con animal/objeto y pegarlo. A continuación entra otra animadora, y la que estaba con el nene le pide ayuda para ordenar las tareas que tenía, porque no entendía el orden. Entre las dos se pusieron a ayudarlo. Las animadoras tardaron en entender el orden, había hojas con las consignas escritas y fotocopias para pegar en los cuadernos, decía en qué cuaderno pegar. Con mucho cuidado una de las animadoras se dedicó a pegar las fotocopias en los cuadernos, a la vez que revisaba lo que había que hacer. Según comentan, el nene no fue en todo junio a la escuela y la familia fue a retirar esas actividades a la misma. Siguieron ayudando al nene, para comenzar otra actividad tenía que escribir su nombre al inicio de la hoja. Comienza a escribir su nombre y en la última letra se equivoca, “mmm no” (A), entre las animadoras se miran para ver quien le dice y cómo. “Decile vos, que quieres ser seño” (A) y se sonríen. “No, dejalo que lo escriba así y su maestra le va a explicar cómo es” (A1). Lo dejan así y siguen. Pegan una fotocopia abajo y hacen la actividad. “Tenes que responder, dónde podemos encontrar jengibre” (A1), el nene responde: “¿en las películas o en la vida real?” - “en la vida real” (A1) - “no sé” (N). - “¿Sabés lo que es el jengibre?” (A)- “Sí, lo vi en una película” (N)- “es como una plantita, que se raya, es para cocinar, ¿Dónde puede estar?” (A1) - “No sé” (N) - “¿Dónde cocinan en tu casa?” (A1) - “En la cocina” (N) - “Bueno, en la cocina” (A). Una de las animadoras le copia las palabras en una hoja y él las copia en su hoja. (Registro de campo n° 3)

Relato de situación n° 5: ingresa una joven con una nena y le dice a una de las animadoras que tiene que practicar lectura, la joven es la hermana de la nena. Buscan libros que tengan imprenta mayúscula para que los pueda leer, la animadora se sienta con ella y empiezan a leer. Lee la nena: “Había una vez, un emperador” - “¿Sabés lo que es un

emperador?”(A) - “No” (N) - “Hace mucho mucho tiempo...te voy a mostrar fotos (busca fotos en su celular), existían los imperios, como un país pero mucho más grande, los que dirigían los imperios, eran los emperadores” (A)- “Ah, claro” (N). Sigue el cuento: “muy vanidoso” (N). - “¿sabés lo que es vanidoso?” (A) - “No” (N)- “Alguien vanidoso es alguien que admira mucho lo que hace y cómo es y que se creen más que el resto” (A). - “Ah, como creído” (N) - “Claro” (A). Siguen el cuento. En un momento se dan cuenta que es muy largo y la nena le dice: “me quieren hacer practicar porque dicen que leo lento y me trabo”. A: “Pero está bien leer así, estás aprendiendo”. La nena sonríe y eligen otro cuento, más corto, que siguieron leyendo tranquilas y sin interrupciones. (Registro de campo n° 3)

Relato de situación n° 6: “Fuimos a la casa y la mamá nos empezó a decir que le mandaron (al hijo, de 8/9 años) una nota (de la escuela) que debía como 20 actividades, y que a ella se le dificultaba ayudarlo porque le costaba, porque no entendía. A veces lo que cuesta es eso, dejan las tareas y después quieren hacer todo de golpe. Ponele ese día tenía que hacer un montón de actividades, porque encima en la nota decía que estaba el cierre de notas, que para el lunes las tenía que hacer y era sábado y después en la casa no lo podía ayudar nadie, entonces en un momento el nene ya estaba hartado de hacer tarea. Y eso pasa, como que se cansan. Y en un momento se largó a llorar de, no sé, cansancio, porque no podía jugar, no sé.” (E9).

Relato de situación n° 7: “no sé, pienso bueno, uno de los nenes, que va hace un montón, que es un tiro al aire, que es uno de los personajes de ahí del barrio, ahora está con la cuestión del inglés, no? Y bueno, en la casa no lo pueden ayudar mucho con lo idiomático. Entonces cuando tiene tarea de inglés, no todos los sábados la lleva, pero bueno, cuando tiene, lo ayudamos con eso, no? Entonces ayudamos a sostener esos procesos, ahora está enganchado con lo del inglés y el otro día no quería estar en el patio, ni con el resto, entonces estaba conmigo mientras yo preparaba la merienda y me preguntaba palabras y me preguntaba cómo se decían en inglés, no? Entonces estábamos así, no? como una forma más lúdica, era ayudando a que se enganche con algunas cosas.” (E2).

Relato de situación n° 8: “Hemos hecho alguna actividad como más relacionada, por ejemplo con lo que tendrían que ver los chicos en la escuela. Bueno, qué deberías hacer en este año, en esta edad, aprender a sumar. Bueno, hagamos algún juego de eso” (E3).

A partir de lo mencionado hasta acá, teniendo en cuenta los relatos y perspectivas de los/as animadores/as, se pueden identificar una serie de características en relación a las prácticas de enseñanza de contenidos escolares en este espacio de apoyo escolar, que profundizaré a continuación.

La primera, es la diversidad de situaciones, motivaciones y sentidos por los que niños/as y adolescentes se acercan a la ayuda escolar: hacer tareas pendientes que quedaron incompletas de las clases, hacer tareas enviadas para hacer en la casa y complementar la enseñanza de algún contenido. Como mencioné en otros apartados, esto forma parte de una realidad compleja (Morín, 1994), atravesada por diversos factores de la vida de los/as niños/as, adolescentes, las familias, las escuelas, que aunque se desconocen las particularidades, comprendemos que guarda relación con procesos de desigualdades sociales y educativas (Muchiut y Bartolino, 2012; Santillán, 2007b), que lleva a la constitución de redes de apoyo, para ayudar a sostener los recorridos escolares (Lozano y Cadavid, 2009), ampliando las tramas de intervención que se dan en los contornos de la escuela, es decir, que actúan por fuera de la escuela común pero que se referencian con ella, al ser una intervención alrededor de lo escolar (Santillán, 2007b).

En segundo lugar, se identifica que existe un interés en relación a la organización del ambiente: por un lado, al proponer un aula alejada de los ruidos y al planificar juegos “tranquilos” (E7), para que “no se distraigan” (E7), por otro, al dedicar tiempo a la organización y orden de los materiales, antes de comenzar a hacer la tarea, y anticipar lo que se va a hacer, pegar las fotocopias, acomodar la carpeta, ordenar los útiles de la mesa. Esta organización del espacio y las tareas, posibilitan generar un ambiente “agradable y propicio para hacer lo que se necesita” (Davini, 2008, p. 199), que como menciona la autora, es una acción clave para facilitar la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, si bien está determinado el horario y el aula de ayuda escolar, el espacio-tiempo pedagógico se amplía, en conversaciones informales o juegos, posibilitando y valorando otras ocasiones de producción de saber y aprendizaje (Freire, 2003).

La tercera característica, tiene que ver con la didáctica, que se observa que es intuitiva y que varían las estrategias de enseñanza, que son flexibles y en muchos casos prueban distintas maneras de transmitir un conocimiento o piden ayuda a algún/a compañero/a. A su vez, hay una identificación de la necesidad del conocimiento didáctico, en consonancia con una problematización del acto de educar, lo pedagógico. Esto se reconoce como una tensión, que se observa y se expresa por parte de todos/as los/as animadores/as, al plantear cómo hacer para no “hacerle la tarea” y “que pueda realizarla por su cuenta” (E3). Se observa y se comenta en 2 entrevistas (E7, E9), que existe diferencia entre quienes son docentes y quienes no lo son, en relación a las formas de acompañar la realización de las tareas y explicar algún tema. Para quienes ya son docentes, aunque no sea la disciplina de su profesorado, comentan que “cuentan con recursos, herramientas, estrategias” (E9), para poder desplegar a la hora de enseñar algún tema. Para aquellos que no lo son, se observa mayor improvisación y prueba de distintas estrategias.

En una entrevista, una animadora que la mayoría de los sábados está en este espacio, hablando del cómo enseñar en la ayuda con las tareas, comenta:

es difícil a veces, que no, como que no sé cómo hacer, cuando yo estoy explicando algo y veo que no me están siguiendo, como que bueno: ¿entendés porque estamos haciendo esto así? como que soy bastante repetitiva digamos en eso, pero bueno, hay veces que no sabes, porque tampoco sabes bien en qué nivel están, viste? Cómo están ellos... Pero bueno, nada, la otra vez... Hay que perfeccionarse no? Creo que hay que tener más experiencia... Pero por ejemplo, enseñarle a leer a alguien o escribir me parece muy difícil, no sé muchas veces cómo hacer, entonces bueno, la otra vez con un nene estábamos practicando cómo escribir su nombre, por ejemplo, entonces nada traje un abecedario: “Bueno, esta es la A escribila”, como más o menos viste, o para palabras sencillas y después el nombre. (E7)

muchas veces es como que bueno, no sé qué hacer, te lo repito muchas veces, lo hacemos de otra forma. Yo muchas veces, por ejemplo, a un nene le estaba explicando ecuaciones por ejemplo, entonces en el momento para no ponerle una X le dibujaba una flor o le dibujaba un corazón, como para hacerlo un poco más, no sé, llevadero, como que entienda de otra forma. Es medio también tener un poco de creatividad a veces o hacerlo más como un juego capaz, en el aprendizaje. (E7)

Otro animador, en relación a eso comenta: “capaz que a nosotros nos cuesta porque no tenemos como algún tipo de conocimiento de cómo explicar” (E9).

Cuando ambos animadores/as comentaban esta inquietud apareció en mí una pregunta, que realiza Feldman (2010): “¿necesita un profesor que domina un campo de conocimiento, manejar una teoría sobre la enseñanza o es suficiente con dominar el conocimiento?” (p.17). Esta pregunta si bien está anclada en la formación de docentes para instituciones educativas formales, adquiere valor en este análisis ya que es una reflexión de los propios/as animadores/as. El autor, describe que para enseñar es necesario más que saber, se precisa saber hacer, métodos, instrumentos y estrategias de organización, comunicación, coordinación. A su vez, el ejemplo de la “X” cambiada por una flor, o las preguntas de las palabras desconocidas en la escena donde leían el cuento, dan cuenta que como señala el texto, hay personas que por predisposición personal o capacidades intuitivas, son capaces de transmitir lo que saben, como sucede en muchos/as animadores/as no docentes. La animadora citada anteriormente (E7), se pregunta y saca sus conclusiones: “habrá que perfeccionarse, será la experiencia”, problematiza que si bien ella sabe leer y escribir, enseñarlo es “muy difícil”. Esto da cuenta de la importancia del conocimiento didáctico en la actividad de enseñar, donde además de dominar un cuerpo de conocimientos, se precisan herramientas específicas para poder transmitirlos según el contexto y los destinatarios (Feldman, 2010). Esta situación no es percibida como una dificultad, es algo que reconocen, pero que asumen como parte de su tarea.

En cuarto lugar, en relación a la mirada pedagógica, se observan acciones ligadas al diálogo, a la pregunta, a la curiosidad, a relacionar los contenidos escolares con situaciones de la vida cotidiana que buscan su comprensión, donde se valida el conocimiento del otro/a y se lo hace partícipe de su aprendizaje. Tal como sugiere Freire (2003), la enseñanza requiere posibilitar la producción de conocimiento a partir de su curiosidad volviéndola cada vez más crítica, proponiendo al alumno/a los medios necesarios para su comprensión. Agregando palabras de Cullen (2011):

Actuar en educación es entonces estar siempre dispuestos a dialogar y dar razones. Es que a la mirada pedagógica le subyace siempre la acción comunicativa y el interés emancipador del conocimiento, siempre dispuesto a criticar lo meramente instrumental

y manipulador, pero siempre dispuesta también a criticar los supuestos universalismos “a priori” y descontextualizados. (p. 25)

Como última característica, existe una adaptación a los modos que adquiere la escuela. En tiempos de pandemia, de Covid-19 en el año 2020, en el aislamiento social, preventivo y obligatorio, el espacio no pudo abrir sus puertas, sin embargo, teniendo en cuenta que con la suspensión de clases presenciales, muchos/as niños/as continuaron su trayectoria escolar desde sus casas, recibiendo clases virtuales, o contenidos a través de whatsapp u otras plataformas, que buscaron colaborar con la continuidad escolar, quienes en ese momento participaban como coordinadores, se mostraron a disposición para acompañar a través de Whatsapp: “algunos no sé que necesitaban ayuda con la tarea, nos escribían, ‘necesito ayuda con esto’, ‘no puedo hacer esto’ o ‘sabes quién me puede dar una mano con...’” (E3). Esta práctica, dió lugar a que al día de hoy se siga manteniendo el contacto semanal para pedir ayuda escolar y reciben consultas en la semana a través de Whatsapp para orientar en alguna tarea. En ocasiones realizan videollamadas, llamadas o a través de audios. A su vez, el tiempo de actividad - abril a diciembre - tiene relación con el tiempo de actividad escolar, teniendo un receso en el invierno y respetando las vacaciones de verano.

muchas veces ellos tienen nuestros whatsapp o las madres y mandan a nuestro grupo alguno que se comunicó con ellos, para ver si durante la semana lo podemos ayudar con alguna materia, que no pueden hacer alguna actividad, entonces durante la semana nos llegan mensajes. Ponele familia fulanito necesita que lo ayuden en inglés entonces el que puede ayudarlos se comunica con la familia para ayudarlo en inglés o en materias que ellos necesiten. (E5)

Estos acompañamientos por fuera del sábado dependen de las voluntades individuales y no se plantea como responsabilidad de todos/as los animadores/as. En relación a esto, un animador comenta: “Yo me he juntado en vacaciones de verano, aunque no teníamos apoyo escolar, me he juntado a ayudar con tareas, he hecho videollamadas, o sea, si querés no es solo el momento del sábado” (E6).

En síntesis, caracterizando las prácticas educativas de apoyo a las tareas escolares: el contenido escolar se plantea como organizador de la práctica y parte de lo que el/la niño/a o la familia requiere en ese día, que se da por distintos motivos; la enseñanza es individual y es flexible dependiendo del conocimiento e interés de los/as animadores/as; se le da importancia

a preparar el ambiente de enseñanza y aprendizaje, organizando espacios y ordenando materiales y tiempos de trabajo; las estrategias de enseñanza son intuitivas y están condicionadas por los recursos personales de cada animador/a, reconociendo una necesidad de conocimiento didáctico. Se valora el saber de los/as alumnos/as, sus vivencias e inquietudes como parte de la construcción del conocimiento, a la vez que se los reconoce como parte activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, existen otras situaciones de enseñanza de los contenidos escolares que se dan en la semana, a través de Whatsapp, y en ocasiones particulares a través de juegos o conversaciones informales.

Estas prácticas educativas, con sus características, se constituyen como apoyo a la escuela, según los/as animadores/as, simbólicamente, al transmitir la importancia de la escuela en la formación individual y su valor en la sociedad, y concretamente, facilitando tiempos, espacios, materiales, para acompañar los aprendizajes escolares y la evaluación y acreditación de contenidos. Podemos agregar que además de esta complementación en la transmisión de conceptos, información o cumplimiento de los requerimientos escolares, se apoyan otros saberes, que están incluidos en los contenidos escolares: “las habilidades cognitivas implicadas, habilidades prácticas, el manejo instrumental y de procedimientos, el desarrollo de actitudes y valoraciones.” (Davini, 2008).

De esta manera, siguiendo los aportes de Santillán (2007a, 2007b, 2012), estas prácticas de apoyo escolar dan cuenta del lugar significativo que ocupa la escuela en la vida cotidiana de las familias, los/as niños/as, el barrio y la sociedad, en la regulación de tiempos, responsabilidades y en la organización de iniciativas comunitarias que buscan ayudar con las tareas escolares, reconociendo su importancia en la vida de los sujetos. A su vez, se reconocen dificultades en el tránsito por la escolaridad y la intervención de actores sociales, que trascienden el ámbito familiar, que interaccionan en torno a la educación y escolarización de las infancias y adolescencias, en los contextos actuales de desigualdad y transformación social, que realizan diversas acciones para acompañar sus trayectorias educativas.

5.2.2 Prácticas de enseñanza de contenidos relacionados a valores vinculados a la convivencia

Al mismo tiempo que se pretende dar lugar a la enseñanza de contenidos escolares, reconocen y manifiestan todos/as los/as animadores/as una intencionalidad por transmitir valores relacionados a la convivencia social, como una de las principales propuestas educativas, a través de dos estrategias principales: la construcción de acuerdos y el juego, que requieren de un conjunto de actitudes que las acompañen, por parte de quienes animan.

Un animador coordinador afirma: “apunta a la formación humana, valores. Algo de manejo de las emociones también.” (E3). El interés por la transmisión de estos contenidos, se da después de un tiempo de iniciado el espacio, al percibir la necesidad de generar acuerdos sobre cómo convivir juntos en este espacio particular, lo que dio lugar a plantear como objetivos de enseñanza “promover valores de convivencia general”, ya que, asegura un animador, es una “necesidad social” (E6).

Consideran que estos contenidos se transmiten en las formas de vincularse, los modos de hablar, los juegos, los límites y atraviesan y forman parte de todo el espacio-tiempo del apoyo escolar. Una animadora coordinadora afirma:

Ayudar a aprender es ayudar a resolver una cuenta, a que hable un idioma, a que haga la tarea. En cambio a algunos - hablando de los animadores - creo que les cuesta mucho esto darse cuenta que con el ejemplo, con cómo nos vinculamos, con cómo proponemos, con el estar ahí, ya estamos transformando mucho y están los chicos aprendiendo algo. (E2)

Estas inquietudes llevaron a buscar construir acuerdos entre todos/as los que habitan el espacio, en relación a los valores o normas necesarias para convivir. En una foto de un cartel que se encuentra en el salón de actividades donde realizan los juegos y la merienda, se pueden leer las normas de convivencia, realizadas en el año 2022 (Anexo 1, figura 4), que transcribo a continuación: “No pelear, escucharnos, no decir malas palabras, compartir, que nadie esté solo, hacer caso a los profes, no romper elementos, tratarse con amor y respeto, cuidarse y cuidarnos, no irse solo a casa, no hacer lo que no nos gusta que nos hagan”. Estas pautas, fueron propuestas por niños/as y adolescentes en una actividad donde, según comentan, los/as animadores orientaban el diálogo y sintetizaban para poder escribirlo en el afiche.

Un animador, respecto a este episodio relata: “entonces establecimos como toda una regla de convivencia que era a lo que nosotros también tratamos de promover como encuentro, como espacio y bueno nada obviamente esto, enseñar a mirar como un futuro mucho más lindo, ¿no?”(E6). Como mencionaba anteriormente, estas normas de convivencia, que están presentes para regular las vinculaciones, los juegos y las propuestas, son parte de los contenidos a enseñar por quienes coordinan, buscando promover valores como el respeto, la solidaridad, el compartir, la escucha, la integración, los buenos tratos, el cuidado propio, de otros, del lugar y el amor. Siete animadores añaden también la enseñanza de la expresión de emociones y el diálogo, “gestionar emociones o sentimientos” (E1), “manejo de emociones”(E3), “hablar de lo que les pasa” (E2, E4, E5, E6). Una animadora comenta:

intentamos enseñar valores básicos no? Bueno, no le contestes mal a tu amigo, a tu amiguito, no se agarren a las piñas. Bueno, también tratamos de brindarles un espacio en el que ellos también puedan hablar y te cuentan alguna situación, si es que lo necesitan. (E7)

A su vez, estos acuerdos regulan y enmarcan los comportamientos dentro de la capilla, y frente a su incumplimiento se hacen llamados de atención y se marcan límites en torno a esto, de distintas maneras. En primera instancia, mediante el diálogo y la palabra: “eso no se dice” (E1), “acá piñas no” (E1), “no se puteen” (E8), “no jueguen con la pelota acá - por el salón - que hay vidrios” (Registro de campo n° 3), “contamos los insultos o malos tratos, el juego es no sumar y lo tienen en cuenta” (Registro de observación n° 1). En casos particulares, si perciben que no hay recepción del límite o no encuentran modos de conversar, se charla con la familia o se le pide que el próximo sábado no vaya. En algunas situaciones “muy agresivas” (E2) se planteó “paremos un poco, este sábado no podés venir, pero se habló con la familia, también para que ellos sepan qué era lo que había pasado.” (E2). Según observé, estos llamados de atención se tienen en cuenta por parte de niños/as y adolescentes, que modifican sus actitudes, y en algunos casos también sugieren a los pares que dejen de pegar, romper o insultar (Registro de campo n° 2 y 3).

Es interesante distinguir que estos valores se construyeron a partir de reconocer las diferencias, las dificultades en el estar juntos y que no se planteó solo desde el lugar de animadores/as, como necesidad de mantener un orden, sino que también niños/as y adolescentes pudieron poner en palabras qué es importante para convivir. Esto sostiene lo

mencionado en el apartado anterior, en relación a la mirada pedagógica y la construcción de conocimiento, donde se reconoce un lugar activo de todos/as los/as participantes/as de la situación educativa, valorando el diálogo, la comunicación, los saberes previos (Freire, 2003; Cullen, 2011).

Asimismo, la lectura de Skliar (2012) en relación a la convivencia puede enriquecer el análisis, el autor sostiene que:

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay - inicial y definitivamente - perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar. (p. 40)

La enseñanza de estos valores de convivencia, entendida como rasgo vinculado a las prácticas de apoyo, aparece en primer lugar en el reconocimiento de que animadores/as, niños/as y adolescentes son distintos/as, que comparten distintas historias, distintos modos de vida, de resolver conflictos, de comunicarse. En dos relatos, los/as animadores/as mencionan: “es un espacio donde se juntan diferentes realidades” (E9) y que

el vínculo es muy inocente, pero a la vez muy distinto a la inocencia que yo tuve o que yo conocí y que yo conozco por mi familia. Tienen otros conocimientos de lo que es su entorno y eso a mí también, diría que me choca, por el tema de que no es lo que yo conocía, pero a la vez es su realidad, entonces intento adaptarme y ver que podemos trabajar o de qué podemos hablar, qué les gustaría a ellos, qué les gusta, intento vincularme con lo que les gusta, con lo que quieren. Entonces empezar a ver más de esa parte... terminas conociendo otro punto de vista y terminás relacionándote con gente que no conocías, no conoces, cómo son, no conoces su entorno y empezás a aprender vos de eso, no solamente que ellos aprenden de vos, sino que vos aprendes con ellos. (E1)

La convivencia implica reconocer toda la existencia del otro, que no es solo respetar su presencia, sino encontrarse con “un rostro, un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares.” (Skliar, 2012, p. 44).

Uno de los desafíos en relación a la convivencia, mencionado por ocho animadores/as, es con los/as adolescentes/as, que participan en el espacio desde el comienzo y “se hicieron adolescentes en la pandemia” (E2). Mencionan que “no cumplen con las pautas” (E2), o son muy “disruptivos” (E2), que les “cuesta vincularse” (E1, E5, E8) o no saben “cómo hacerlos parte” (E2, E3, E7). Aclaran que hay una intención de ellos por estar ahí y también por parte de los animadores de integrarlos/as, dónde aparece la pregunta acerca del modo de “estar juntos” (Skliar, 2012). En relación a esto, una animadora reflexiona:

todas estas conductas también creo que tienen que ver con normas o pautas sociales de cómo se vinculan, nosotros lo vemos en el colegio también - haciendo referencia a la escuela La Salle, donde es docente -, que se pegan, se tiran cosas, bueno, lo mismo en un contexto donde ellos se sienten dueños del espacio, entonces es mucho más intenso. (E2)

En este sentido, comentan que probaron distintas estrategias, entre ellas suspenderlos por un sábado, hablando con la familia comentando los motivos, pero al volver sucedía lo mismo. Después se les ocurrió proponer partidos de fútbol en un terreno frente a la capilla, donde reconocen que:

ahí fueron bajando mucho el nivel como de intensidad, de insulto, de agresión, de hecho algunos de los más chiquitos les tenían como miedo viste, porque eran agresivos verbal y físicamente, entonces bueno, ahí también costó mucho cómo encontrar la estrategia para esto, no dejarlos por fuera del espacio, porque evidentemente es un espacio que les hace bien o en un espacio en el que no están en cualquiera. Pero también cuidar el espacio para el resto que se sentía agredido por este grupo... Después de haber estado jugando han por ejemplo, empezado a dejar que los animadores jueguen al fútbol con ellos, que antes no dejaban que los animadores se acercaran... es poder integrarlos, poder encontrar otra forma de vincularse, de poder encontrarse y que no sea esa pauta cultural o esa forma de vincularse la única que ellos conozcan. (E2)

También comenta otro animador, que estos/as adolescentes/as ahora quieren a participar de otro modo en el espacio, animando o colaborando, “antes de irnos agrupamos a todos y hay algunos de los más chiquitos como que se empiezan a escapar, porque no sé como que le ven esa gracia, entonces los adolescentes se quedan ahí ayudando a que no se vayan”

(E9), además observé que ayudan a preparar y servir la merienda (Registro de observación n° 3).

Podemos retomar en este punto la pregunta de Skliar (2012) en relación al cómo enseñar a convivir, y reflexionar que estas acciones y percepciones en relación al convivir con otros/as, dan lugar a buscar un posicionamiento como educadores, no desde un “yo” que enseña, que explica, que sabe, sino desde “una responsabilidad y un deseo por una “tarea de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia” (p. 44).

También, desde la caracterización de las prácticas de apoyo, como prácticas de enseñanza de valores vinculados a la convivencia, se identifica un posicionamiento ético en relación a la responsabilidad en educación, según Cullen (2011), la mirada pedagógica:

está siempre interpelada por el rostro del otro, irreductible siempre a nuestras representaciones y a nuestras iniciativas, y por lo mismo “anterior” al saber y al actuar. Esto implica que la pedagogía como saber y como acción no puede sustraerse a la interpelación ética del otro en cuanto otro, es decir, a la justicia en sentido pleno (no meramente reciprocidad o equidad). Al contrario, es la acogida del otro en cuanto otro, lo que hace-justo, justifica, el saber y el actuar de la mirada pedagógica. (p. 25)

Por otro lado, dos animadores/as distinguen también que el juego es el modo que encontraron para enseñar estos valores de convivencia: “bueno qué aprendimos de esto, porque esto lo otro, y siempre tratamos como de enseñar valores a partir de lo lúdico, de los juegos, porque es lo que nosotros hemos encontrado que a los chicos más los atrapaba, el juego” (E6), “con el juego se puede resaltar algún valor o aprender a tomar turnos o compartir o ayudar al otro” (E2). En este sentido, desde la didáctica, Patricia Sarlé (2006) propone mirar las actitudes que el juego provoca, que están asociadas a distintas competencias que “enfrentan a los niños con la posibilidad de tomar decisiones, administrar los indicadores de la meta-comunicación, negociar reglas con los compañeros, construir marcos comunes o ensayar alternativas posibles sin estar pendientes de los resultados” (p. 63) y concluye afirmando: “En la etapa infantil, el juego parecería apuntar a un vector de aprendizaje muchas veces descuidado, y que sin embargo, resulta básico para la alfabetización integral de los niños” (p. 64).

En relación a sus propios saberes y experiencias, los/as animadores/as reconocen que la enseñanza de estos contenidos requiere de ellos/as desarrollar distintas actitudes o habilidades: “paciencia” (E7), “manejar las cosas con calma... si nos empezamos a enojar es peor” (E7), “ser empático, entender otros puntos de vista”, “escucha” (E6), “estar abierto al otro” (E2), “respetar” (E5), “pedir ayuda cuando no sé cómo marcar el límite” (E1).

A partir de estas acciones, posicionamientos e intencionalidades para enseñar estos contenidos de convivencia social, un animador coordinador considera que el apoyo escolar se constituye como un “espacio de socialización, que va a terminar repercutiendo en cómo se comportan en otros lados, como en la escuela.” (E3), y otro lo ve necesario “para que el día de mañana les vaya mejor en eso, en cómo convivir con otra gente” (E9).

La enseñanza relacionada a cómo convivir es un cuestionamiento y una exigencia a la educación escolar, que al decir de Skliar (2012) se vuelve injusta cuando “el mismo mundo que le exige todo esto a la educación, es un mundo incapaz de realizarlo.” (p. 38). En este sentido, es interesante distinguir que este espacio educativo, donde se relacionan niños/as, adolescentes, adultos/as, con sus diferencias y a la vez con sus intenciones de estar juntos, de participar y compartir un mismo lugar, también reconoce entre sus intenciones la necesidad de buscar transmitir y construir nuevos modos de vincularse, y que se propone también ser un apoyo a la escuela en este sentido. Dada la complejidad de estos tiempos, es importante sostener que la educación debe plantearse, a modo de experiencia diaria, la enseñanza de otras formas de vivir y convivir, relacionada con una responsabilidad por la vida del otro (Skliar, 2012).

5.3 Prácticas que buscan construir un espacio de contención y juego

En este apartado, se desarrolla la última característica de las prácticas que se constituyen como apoyo a la escuela, según los/as animadores/as. Como mencioné al desarrollar la historia del lugar, en un primer momento la intención que le dió origen fue generar un espacio en la capilla para la ayuda con las tareas escolares y al pasar el tiempo, los/as niños/as y adolescentes fueron demostrando otros intereses relacionados con el juego, la recreación y el compartir entre ellos/as y con los/as animadores/as. Eso fue reconfigurando el

espacio, dando lugar a plantearse otros objetivos que en la actualidad abarcan mucho más que la ayuda con las tareas escolares.

Un animador describe al espacio como un “apoyo en la educación... un apoyo multidimensional” (E7), otra animadora comenta en relación a esto:

todo arrancó más que nada para ser apoyo escolar digamos, ¿no? Ayudarlos, herramientas para los chicos, para que estudien, ayudarlos con la tarea, incentivarlos por ese lado, que es todo un acompañamiento, que muchas veces no lo tienen, o las situaciones por las que pasan no son muy lindas, entonces sería eso, como también estar con ellos. (E7)

Estas intenciones están presentes en todos los relatos de quienes animan, reconociendo al lugar como un espacio de “acompañamiento” (E1, E4, E5, E7, E9) o de “contención” (E1, E2, E3). Esto, está vinculado a lo que fueron percibiendo de las necesidades de las infancias y adolescencias que transitan el apoyo escolar:

Creo que la enseñanza sería esa, el objetivo, ¿no?, lo que buscamos: que se diviertan, que aprendan algo, que escapen un poco de la realidad que tengan, porque hay veces que nos cuentan cosas picantes, pero sí, bueno, es lo que tratamos, lo que buscamos, de que sean niños prácticamente (risas). (E7)

Y la idea de poder estar ahí para nenes que están en crecimiento, que no tuvieron los mismos privilegios que yo, y que a mí me gustaría que tengan una linda infancia o un adolescencia, que de ahora en adelante y desde que está el espacio de apoyo, puedan seguir desarrollándose en un espacio seguro, que a ellos les divierta, les de felicidad y tengan un espacio lindo para ellos. (E1)

Estos relatos dan cuenta de la producción de este espacio como un lugar privilegiado para el cuidado de la niñez (Santillán, 2012), donde se propone que la experiencia y el desarrollo de las infancias y las adolescencias, estén vinculadas a la seguridad que da tener un espacio de pertenencia donde se sientan escuchados, donde se exprese cariño y haya lugar para la diversión y el juego. Esto, es parte de las miradas y posiciones que construyen las relaciones pedagógicas de la práctica educativa, donde existen decisiones y opciones en relación al modo de vincularse, que los/as animadores/as consideran que son un apoyo. Ello es reconocido también en otras experiencias de apoyo escolar, donde el vínculo pedagógico se caracteriza por la mirada atenta de los adultos/as a las necesidades de los/as niños/as a

escuchar lo que les pasa y valorar su sentir, y también poner límites y orientar si es necesario (Muchiut y Bertolino, 2016).

Estas vinculaciones entre animadores/as y niños/as y adolescentes, se describen como “un vínculo de amistad, de referencia” (E2), “es un vínculo de amor ida y vuelta, trato de dar amor, con un abrazo, una charla y ellos también, con un dibujito, con el cariño, con un abrazo” (E8), en cuanto a la relación entre ellos/as un animador dice que es:

hermosa, es tranquilizadora también, de saber que el nene confía en vos, que el nene se alegra al verte, que el nene venga corriendo o que saluda a su mamá y se quiere ir de la casa para ir a la capilla y te agarra de la mano y vas hasta la capilla, eso para mí es hermoso, es como muy muy grato, este amor que los nenes te dan a partir de todo este tiempo recorrido. (E7)

Testimonios de los/as animadores/as recuperan que los vínculos buscan “generar confianza” (E6), valorar los “gestos cotidianos” como acordarse “del cumpleaños, o acordarse de las cosas, qué sé yo, como que ellos son felices también con eso, demostrás que te importan” (E7), “que te cuenten sus cosas y escucharlos” (E5). También buscan dar importancia a la presencia de todos/as: “¿no vino fulanito hoy?”, ‘¿avisó, si venía, si no venía?’” (E2) o “Ir a buscarlos a la casa también como para que nadie se quede sin ir” (E3). En todas las observaciones presencié escenas donde algún niño/a o adolescente buscaba a un/a animador/a particular, para comentarle cómo siguió la situación que posiblemente le había contado sábados anteriores. Frente a estos diálogos, los/as animadores/as escuchan con atención, repreguntan y comentan, en algunos casos, posibles resoluciones a los conflictos, sobre todo cuando se percibe que el enojo puede conducir a la violencia e intentan buscar juntos/as otras alternativas. Reconocen dos animadores/as coordinadores/as que niños/as y adolescentes han construido con el lugar una “identificación” (E3) y “pertenencia” (E2, E3).

A su vez, comenta una animadora en relación a los/as adolescentes que “las familias mandan a sus hijos para que estén ahí y no en otros lugares que suelen habitar, entendiendo que este lugar es un lugar de cuidado” (Coordinadora, registro de campo n° 1).

Las acciones señaladas en los testimonios, puede decirse que son parte de las vinculaciones que se dan dentro de una red de apoyo social, que generan contención y sostén (Nuñez, 2008) y se manifiestan en conductas como: “demostrar cariño e interés, escuchar, prestar objetos materiales, ayudar económicamente, cuidar de alguien, dar afecto, sentirse

amado, dar consejo, aceptarse, satisfacerse, informarse...” (Aranda y Pando, 2013, p. 240) y colaboran en la realización de aspiraciones o necesidades individuales o grupales (Lozano y Cadavid, 2009). Todo ello contribuye a la descripción propuesta por Muchiut (2004) de los apoyos escolares como un "lugar de apoyatura, tanto en los procesos de escolarización de la infancia como así también en el emerger de las necesidades y aspiraciones de la niñez” (p. 6).

En este sentido, las observaciones y las entrevistas, dan cuenta del interés por parte de todos/as los animadores/as de favorecer dentro del espacio los momentos de juego, relacionándolos directamente con una experiencia de disfrute para la infancia, de diversión, de felicidad. En todas las entrevistas se nombra que la intención de los/as niños/as y adolescentes que van es ir a jugar y a encontrarse con otros/as, en palabras de una animadora:

van a jugar, a encontrarse entre ellos, porque o son parientes o son amigos, porque van a la misma escuela o porque son del mismo barrio, entonces todos se conocen con todos. Así que yo veo que es eso, que van para, creo, que para divertirse un rato viste para hacer cosas de nenes, digamos. (E7)

Las “cosas de nenes” (E7), desde la perspectiva de los/as animadores/as, se relacionan con el juego, la recreación y la diversión, que es el método que predomina en el desarrollo de las actividades, tanto en aquellas que se dan de forma espontánea, como en las que se planifican con la intención de enseñar algún contenido. Esta concepción del juego, coincide con las construcciones históricas que Sarlé (2006) analiza que están presentes en la actualidad a la hora de pensar el juego en la infancia: la mirada aristotélica, vinculada al descanso, al entretenimiento, alejado del pensamiento y visto como algo propio de los/as niños/as. Y la mirada schilleriana que valora al juego como espacio de libertad, armonía, unidad entre sensibilidad y pensamiento. Estas dos posturas están presentes como discusión dentro de la didáctica, cuando se plantea la disyuntiva de “jugar por jugar” y “jugar para” (p. 36). En la primera se pone el acento en el juego espontáneo, propio de las necesidades de los/as niños/as, con ausencia o limitación del maestro, y en la segunda, se prioriza la intervención del docente y ubica al juego como estrategia de enseñanza. Una animadora coordinadora, expresa en este sentido que este año: “queremos proponer ahora distintos talleres o algo o juegos que tengan un sentido digamos o algo así, que sea algo más, que no sea una rayuela o algo así (risas)”. La autora propone “reconciliar estos extremos” (p. 50), considerando al juego como un modo de plantear las actividades y como una actividad en sí misma, rescatando “su valor psicológico

en función del desarrollo cognitivo del niño y su valor cultural y por su especificidad como expresión de la imaginación y la creación...” (p. 50).

En las observaciones de la práctica educativa pude observar distintas características que posee la “atmósfera lúdica” (Sarlé, 2006, p.82), donde se busca favorecer el juego libre (Anexo 1, figura 5-10), disponiendo el espacio para ello, distribuyendo distintos juegos en los salones que los/as niños/as buscan según sus intereses a lo largo de la tarde: construir con bloques, dibujar, autitos, casita, bebés o muñecas, jugar a la pelota, a las cartas (Registro de campo n° 1, 2 y 3). En otros casos, los educadores regulan la entrada y salida de los/as niños/as en el juego (Sarlé, 2006), proponiendo por ejemplo, jugar a la soga, cinchada por equipos, hacer bombones de avena, jugar a las cartas (Registro de campo n° 1), armar pulseritas (Registro de campo n° 3). Los/as animadores/as participan de los juegos sentados/as en las mesas o en el piso, jugando con ellos/as. Sus intervenciones como adultos/as se dan para poner algún límite frente a situaciones de violencia, insultos o romper algún material (Registro de campo n°1, 2 y 3).

En esta línea, las prácticas de juego en este caso, se constituyen en un apoyo en tanto son una actividad fundamental de la infancia, que no depende solo de aspectos innatos, en estas experiencias y prácticas que forman parte de sus vidas; nutre y alimenta sus posibilidades lúdicas (Sarlé, 2021). A su vez, es importante resaltar que no alcanza con la sola disponibilidad de objetos y lugares, si no que “se necesita un “otro” que facilite los modos de organizar el ambiente, los objetos, las propuestas... para que se den las mejores condiciones para la creación infantil.” (Sarlé, 2021, p. 18).

Por otra parte, se pueden reconocer algunas tensiones dentro las perspectivas acerca del cuidado y la contención de las infancias y adolescencias en las que subyacen algunas representaciones construidas socialmente frente a los barrios populares y los modos de vida de las personas que los habitan, relacionadas a la violencia, los problemas familiares o las carencias afectivas. Si bien no es lo que prima ni le da sentido al espacio de apoyo escolar, aparecen en parte de las miradas y perspectivas de algunos/as animadores/as del espacio, en relatos como: “si un nene está pasándola mal todo el día en la casa, osea salir también le va a ayudar de alguna manera...” (E4), “hay muchas cosas en las que no nos podemos meter, es mucho el tema de la de la relación entre los padres y los nenes, que es siempre muy conflictiva” (E6), “apoyamos también desde la parte afectiva, de bueno no estás solo o no

todo es malo, no todo es maltrato, como que hay otra realidad.” (E2), “hay un montón de situaciones de violencia o de maltrato, que uno o va escuchando o sospecha, o ves correcciones... hay chicos que se lo notan como sacados y vos te das cuenta que el problema no es con nosotros, el problema no es ahí, es que viene de otro lado” (E2). Como otras investigaciones han revelado, estos discursos, que en muchos casos desvalorizan a estas poblaciones, fueron configurados socialmente, y dan lugar a que los/as niños/as de estos sectores sean destinatarios específicos de prácticas de cuidado y educación infantil (Santillán, 2012).

En síntesis, las prácticas educativas que buscan construir un espacio de contención según quienes animan, tienen que ver con favorecer el acompañamiento de los/as niños/as y adolescentes a partir de la constitución de vínculos de confianza, de amistad, de referencia, de escucha, que propongan un espacio de seguridad, cuidado, pertenencia y de juego, que atienda a sus intereses y su participación. Tal como mencionan Muchiut y Bertolino (2016), en estas experiencias de apoyo escolar, además de lo escolar, aparecen contempladas otras necesidades, en un intento de ampliar el universo social y cultural de niños, niñas y adolescentes, apoyando de este modo su constitución subjetiva. Está presente la idea de que esto también colabora en su sostenimiento del proceso de escolarización, ya que favorece la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, creativas, lúdicas, a través de otras actividades que resultan interesantes para los niños, niñas y adolescentes.

Capítulo 6: El vínculo con la escuelas

En este último capítulo de la tesina, buscaré desarrollar los análisis realizados a partir del último objetivo específico que es identificar las vinculaciones que los/as animadores/as establecen entre el espacio de apoyo escolar y las escuelas a las que asisten los chicos/as.

Como mencioné en el marco teórico, elegí una categoría conceptual clave para pensar estas experiencias de apoyo escolar y su relación con la escuela, que es contornos de la escuela (Santillán, 2007b). La autora analiza diversas intervenciones por parte de distintos actores que, en el contexto de conflictividad social en Argentina, aparecen realizando acciones alrededor de lo escolar y educativo, problematizando la experiencia de los niños que viven en las barriadas populares: “A través de esta referencia de los contornos queremos decir que actúan por fuera de la escuela común, pero que en definitiva se referencian continuamente en ella” (p. 915).

Esta categoría me ha permitido identificar, desde la perspectiva de los/as animadores/as, acciones que apoyan y colaboran con los procesos de escolarización de manera indirecta, pero siempre en relación a ellos. En el diálogo con los/as animadores/as se reconocen vinculaciones a través de tres grupos acciones que los relacionan con lo escolar: la ayuda con las tareas escolares, el apoyo material y el acompañamiento a los procesos de socialización.

Ayuda con las tareas escolares: se menciona mayoritariamente como vínculo con lo escolar (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9), descrito por una animadora como un espacio que “ayuda a sostener el proceso [escolar]” (E2). Tal como se desarrolló en el capítulo 5, se da en un espacio y con prácticas específicas para ayudar a realizar las tareas, a partir de distintas motivaciones: hacer tareas pendientes que quedaron incompletas de las clases, hacer tareas enviadas para hacer en la casa y complementar la enseñanza de algún contenido. Además, esto los vincula fuertemente con las familias, quienes recurren a los animadores los sábados para expresar la necesidad de ayuda con las tareas y también en la semana a través de algún mensaje de Whatsapp frente a alguna duda y se los orienta para realizarlas. Agregan también que durante la pandemia, con algunos/as niños/as pudieron mantener el contacto vía Whatsapp, que enviaban las tareas a algunos referentes para solicitar ayuda. Observé también en una ocasión que dos animadoras además de ayudar con la realización de una tarea,

intervinieron en el orden del material escolar, pegando fotocopias en los cuadernos correspondientes, siguiendo las instrucciones de la maestra. En la misma situación aparece otro tipo de mediación que relato en registro de campo:

una animadora se da cuenta que un cuaderno estaba despegado tapa y contratapa del resto del cuaderno y va a buscar cinta. No pega. Le dice a la otra animadora que le escriba un cartelito a la mamá para que arreglen el cuaderno para el próximo sábado. Escriben: “Por favor, arreglar el cuaderno que está despegado”. Pegan el cartel en la tapa del cuaderno y lo guardan. (Registro de campo n° 3)

En este sentido, Santillán (2007a) desde sus investigaciones y análisis plantea que los deberes escolares además de incidir en las dinámicas familiares de diversas maneras, requiriendo saberes por parte de los adultos, organización de tiempos, espacios de la vida doméstica, también genera una serie de vinculaciones: del niño con su maestro y también con los adultos de su entorno. Estas, añade la autora, se dan en un marco de desigualdad social y educativa. Agrega que en este contexto de relaciones que genera la realización de las tareas escolares, se suma la interacción de otros actores, como los maestros de apoyo escolar, que aparece como demanda de muchas familias para su cumplimiento o la explicación de algún contenido escolar. Así como expresan los animadores de la capilla, algunas familias se acercan con este pedido manifestando las propias dificultades para acompañar lo escolar, por su recorrido o conocimientos personales o por los espacios habitacionales.

Dos entrevistados/as resaltan la historia de algunos/as chicos/as que fueron acompañados/as hasta egresar de la primaria o secundaria: “hemos podido acompañarlos hasta que habían quedado materias previas, las pudieron sacar y se pudieron egresar. Me acuerdo hace unos años, una de las chicas me invitó a su fiesta de egreso de primaria, cuando pasaba a secundaria.” (E3), “ella iba todos los sábados, durante todo el secundario a hacer la tarea con nosotros. Después le quedaron algunas materias y la seguimos ayudando en eso, para que se egresara, que justo apareció durante el tiempo de la pandemia” (E2).

Apoyo material: cuatro animadores/as (E1, E3, E6, E7) mencionan que es común realizar entrega de útiles escolares, alimentos, zapatillas, ropa a partir del pedido de ayuda de algunas familias: “siempre hay alguien que necesita hojas, necesita lapicera y normalmente en el stock hay, entonces se lo vamos dando” (E3), “ayudar si les faltan cosas para el colegio, si les falta ropa” (E1), “ ha pasado que algunos no tenían zapatillas o situaciones similares que

no han podido ir” (E1). Un animador agrega que en ocasiones algunos chicos/as no van a la escuela por no tener algunos de estos elementos y las familias recurren a ellos para solicitar asistencia, “somos un apoyo material en ese sentido, porque también nos ha pasado ese chico que no tienen zapatillas o no tienen determinada ropa y no puede ir a la escuela” (E3). Para conseguir estos recursos los/as animadores realizan distintas colectas en la escuela La Salle, involucrando a toda la comunidad educativa de todos los niveles, “muchas veces donaciones de ropa” (E7) o “este curso esta semana trae un alimento, a la otra otro curso y así” (E1)”, “poder organizar alguna que otra colecta en la escuela también nos ayuda un montón, porque eso va hacia el barrio tanto en comida como en ropa o a veces se necesita zapatillas.” (E6). La ayuda económica, el poner en circulación recursos materiales, también es reconocido como parte de las vinculaciones relacionadas al apoyo social, para la generación de redes sociales y la satisfacción de necesidades (Aranda y Pando, 2013; Lozano y Cadavid, 2009).

Acompañamiento a los procesos de socialización: al respecto dos animadores (E3, E4) consideran que este espacio repercute en cómo se comportan en la escuela y en cómo se relacionan con otras personas en distintos ámbitos.

Como desarrollé en el capítulo 5, actualmente se da importancia a la enseñanza de valores vinculados a la convivencia, donde se proponen actitudes de respeto, solidaridad, compartir, escuchar, la integración, los buenos tratos, el cuidado propio, de otros, del lugar, el amor y también de expresión y escucha de emociones. Esto, considera uno de los coordinadores docentes, hace al apoyo escolar “un espacio de socialización, que va a terminar repercutiendo en cómo se comporta en otros lados, como en la escuela” (E3). Otra animadora menciona que se vincula con la escuela porque “salir y socializar con otros, distraerse, también le va a ayudar de alguna manera a después sentarse a hacer la tarea” (E4). Las investigaciones realizadas por Muchiut y Bertolino (2012) coinciden en este punto, donde las organizaciones al contemplar estas necesidades subjetivas consideran que esto colabora con los procesos de escolarización, “ya que favorece la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, creativas, lúdicas, a través de otras actividades que resultan interesantes para los niños y adolescentes y que son diferentes a las que su medio les ofrece.” (p. 10).

Por otro lado, todos/as respondieron que no hay vínculo directo existente con las escuelas a las que van los niños/as. Una coordinadora (E2) menciona que en los primeros años, uno de los animadores llevaba adelante acciones de articulación en algunas situaciones

particulares: “hablaba en casos puntuales, no sé si a fulanito veíamos que estaba muy flojo, se acercaba y preguntaba cómo iba académicamente, si había habido algún problema o con algunas cuestiones vinculares y demás.” y “cuando él dejó de participar del espacio como que esa articulación con las escuelas se nos fue perdiendo.” (E2).

A su vez, tres animadores/as coordinadores/as actuales (E2, E3, E7) comentan que es un desafío y un aspecto a desarrollar, ya que muchas veces se observa en la realización de las tareas cuestiones que para ellos/as es necesario una intervención y que muchas veces “nos preocupan” (E3): dificultades en lecto-escritura en años avanzados de primaria o secundaria, “tenemos chicos de cuarto, quinto, sexto grado, que no saben leer o que leen muy mal o que no saben escribir bien” (E3), consignas que requieren de temas anteriores aún no comprendidos, “cómo le explicas a alguien que desde el vamos apenas sabe leer, como vas a explicarle los estados de la materia...” (E3), “hay veces que están viendo temas y ni siquiera saben sumar y están viendo multiplicaciones” (E7) o situaciones de conducta: “hay como un montón de situaciones de violencia o de maltrato, que uno o va escuchando o sospecha, o ves correcciones, que también no sabemos cómo acompañar” , donde “siento que estamos muy desarmados” (E3). Ante esto, el coordinador (E3), que fue uno de los que comenzó la experiencia de apoyo escolar, comenta:

En algunos casos hemos ido al servicio local o hemos hablado con la escuela. Este último tiempo no estamos haciendo mucho, salvo pedir ayuda a algún profesional para que nos tiren algún tip, pero después siento que no hay mucho para hacer. A lo sumo, bueno, no sé si vemos que es un nene, que está muy alterado, que está muy triste, tratar de estar más pendiente, tratar de preguntar de ver si podemos entender que le está pasando. Pero después siento que mucho más no podemos hacer y eso me genera un poco de impotencia. (E3)

Otra animadora coordinadora también refiere a la búsqueda de articulación como un desafío:

Algo a crecer es esto de aprender a buscar ayuda cuando algunas situaciones nos superan, ¿no? Bueno ya te digo alguna de estas situaciones de violencia, o no sé alguna temática en la que podamos ayudarlos a acercarse a profesionales y demás, que creo que es algo que nos está faltando, digo así como en el cole se presentan situaciones donde alumnos atentan contra su propia vida en el barrio pasa lo mismo, ¿no? Y tenemos gente que nos lo ha dicho, entonces bueno, qué herramientas podemos

utilizar, no sé, con quién articular , para generar también una red de contención, para ellos. (E2)

Lo desarrollado hasta acá expone los modos en que los/as animadores/as identifican que el espacio de apoyo escolar se vincula con las escuelas, no obstante, surge a partir de esto el reconocimiento de otras vinculaciones que ponen de manifiesto otros conflictos que se dan en relación al acompañamiento de las infancias en sus trayectorias educativas, que involucran la relación familias y escuelas. Esto se relaciona a las responsabilidades de los/as adultos/as y sus roles, las tensiones que se dan entre el cuidado, la enseñanza, las desigualdades; entre las cuales se reconocen aportes propios de estos espacios de educación “en los contornos de la escuela” (Santillán, 2007b) que considero novedosos para pensar en el contexto de nuestra ciudad.

Las autoras Neufeld, Cerletti y Santillán se han dedicado a investigar desde la antropología, distintas cuestiones educativas en algunos barrios populares de la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense. En un artículo del año 2015, las autoras analizan, entre otras cosas, las demandas que se han generado a las familias en cuanto al acompañamiento a la escolarización: “cumplimiento del horario escolar y la provisión de útiles y materiales, supervisión de tareas en el ámbito doméstico, las acciones de apoyo del aprendizaje (relatar cuentos para estimular la oralidad, realizar juegos donde se ponen en práctica contenidos de matemáticas, etc.), y la asistencia a citas, celebraciones y reuniones en que se convoca a las familias, entre otras.” (p. 1143), además de brindar un ambiente adecuado, según normas y valores determinados. Esto se ha constituido como una problemática social, donde se señala la ausencia de las familias, la falta de interés o participación en la escuela o la educación de los/as niños/as, y recaen con más fuerza en las poblaciones de los barrios populares. También se han construido desde el ámbito académico, discursos que consideran la vinculación de las familias con la escuela como condición para que la escolarización sea exitosa o de calidad. De esta manera, estas formas de pensar la vinculación familias, escuelas, producen desigualdades, desde lo material, al cumplimiento de muchos requerimientos en relación al acompañamiento en la enseñanza (Neufeld, Cerletti y Santillán, 2015). Existen por otro lado, según documentan las autoras, muchas iniciativas dentro de los barrios ligadas a la educación o la escolarización, llevadas adelante por diversos actores, que responden a una heterogénea y diversificada trama de intervenciones sociales y

políticas, que no necesariamente son reconocidas –al menos en su naturaleza y sostenimiento en el tiempo- por parte de los espacios formales de educación. Sin embargo, no por ello son menos relevantes para ahondar aún más en uno de los aportes clásicos de la etnografía educativa, que es considerar lo educativo más allá de lo escolar, y, como daremos cuenta, también, lo escolar más allá de la escuela. (p. 1146).

Familias y escuelas están vinculadas por sus responsabilidades y obligaciones recíprocas en cuanto a la educación de los/as niños/as y adolescentes: históricamente se constituyeron como instituciones para llevar adelante la socialización de las infancias, considerando que se precisa de la presencia de adultos/as para llevar adelante dicho proceso. Asimismo, cuando se percibe un incumplimiento de esos roles, aparecen los conflictos o problemáticas (Neufeld, Cerletti y Santillán, 2015). Sin embargo, más que debatir acerca de deberes o tareas de estos actores, me interesa expresar que estas vinculaciones percibidas por los/as animadores/as dan cuenta de la complejidad en que están inmersas las trayectorias escolares de niños/as y adolescentes, y advierten la necesidad de ampliar el campo de análisis a la hora de pensar en cómo acompañar los recorridos escolares. Me parece preciso elaborar interrogantes para pensar de qué manera se puede hacer parte de los análisis a los procesos que se dan a partir de la intervención de organizaciones sociales o actores comunitarios que buscan fortalecer el acompañamiento educativo y en que en muchos casos, como expuse en este trabajo, median de distintas formas entre los/as niños/as, las familias y las escuelas.

Conclusiones

*“Cuando aquella célula visionaria
En un acto inaudito, tirando a heróico
Tuvo una idea revolucionaria
Cansada ya de dividirse sola
vio con buenos ojos a otra célula vecina
Decidió mezclarse, aprendió a reírse
Y nació aquella historia del huevo y de la gallina.
Sin saberlo había inventado el amor...”*
Jorge Drexler - El plan maestro

Esta tesina comenzó a pensarse hace más de cinco años. En un inicio, a partir de experiencias personales en estos espacios, surgió a modo de denuncia personal sobre lo que consideraba que el Estado no hacía y desde la sociedad civil se debía cubrir: llenar faltas, tapar lo que era responsabilidad de otros/as. Con el paso del tiempo descubrí, entre otras cosas, que la riqueza de estas experiencias habla por sí misma. Y por otro lado, ví necesario identificar aportes que permitieran seguir pensando la educación de niños/as y adolescentes, para construir estrategias que interpreten la complejidad de estos tiempos, que nos desafía y nos convoca a buscar respuestas que nazcan desde distintos ámbitos y miradas; que tejan redes entre el sistema educativo y otras experiencias como la del apoyo escolar, para sostener y asegurar el acceso al conocimiento, que abran caminos y posibilidades, sin desconocer el lugar central que le cabe al Estado..

Me interesa destacar en principio, los descubrimientos que como investigadora trascendieron los objetivos planteados. Indagar en las prácticas y objetivos del espacio de apoyo escolar, condujo a revelar los procesos que desencadenan las acciones solidarias, que constituyen nuestro ser humanos: entendemos que somos a partir de los/as otros/as, y que como sociedad nos desarrollamos a partir del cuidado y la supervivencia comunitaria. Estos rasgos de humanidad, desencadenan acciones colectivas y permiten que frente a la fragmentación del mundo de hoy, reconozcamos que el vínculo nos salva (Lozano y Cadavid, 2009). De esta manera, frente a una necesidad manifestada por un grupo de personas, se

desplegaron una serie de vinculaciones e intervenciones organizadas, que incluyeron actores de distintos ámbitos y hoy en día adquieren gran importancia en los recorridos educativos y vitales de niños/as y adolescentes.

En lo que respecta a los resultados relacionados con los objetivos planteados, me propuse comprender las formas en las que el apoyo escolar de Villa Delfina se constituye como apoyo a la escuela, desde la perspectiva de los/as animadores/as. Para esto, indagué en su historia, las prácticas educativas y las vinculaciones identificadas con la escuela.

Con respecto a su historia y su desarrollo, todos/as los/as animadores reconocieron que se mantiene al día de hoy el objetivo inicial de ayudar con las tareas escolares, y con el correr del tiempo, el espacio comenzó a proponer un lugar de encuentro, de contención; a través de los juegos, la recreación y propiciando espacios de escucha, diálogo y transmisión de valores vinculados a la convivencia social. A su vez, se puede advertir que es un espacio cambiante, dinámico, que reconoce las necesidades de los/as niños/as y adolescentes y las tiene en cuenta a la hora de pensar las actividades y también los objetivos del proyecto. En relación a este punto, también cabe preguntarse qué lugar ocupa y de qué modo acompaña la escuela secundaria La Salle, como institución marco a partir de la cual se realiza la experiencia.

En relación a las características de las prácticas educativas que los/as animadores identifican como apoyo a la escuela, se tuvieron en cuenta distintos elementos constitutivos de las mismas para su análisis: los sujetos y sus relaciones, la planificación, las propuestas, métodos y estrategias para llevar adelante las actividades, tiempos y espacios. Las características de apoyo identificadas fueron: que son prácticas que se planifican y evalúan, que son prácticas de enseñanza de contenidos escolares y de valores vinculados a la convivencia y que son prácticas que buscan construir un espacio de contención y juego, como parte del desarrollo de la infancia y adolescencia. El análisis permitió reconocer que existe una intencionalidad con la transmisión de ciertos contenidos culturales, dirigidos a la formación de los/as niños/as y adolescentes que participan del espacio. Por un lado, referidos a la enseñanza de contenidos escolares en el espacio de ayuda con las tareas, que según consideran, acompañan y complementan los procesos de aprendizaje y contribuyen también al momento de su evaluación y acreditación. Y por otro lado, la enseñanza de contenidos de valores vinculados a la convivencia que se transmiten a partir de dos estrategias principales: la construcción de acuerdos y el juego, que buscan transmitir valores como el respeto, la

solidaridad, el compartir, la escucha, la integración, los buenos tratos, el cuidado propio, de otros, del lugar y el amor, que sean aprendidos para convivir de esta manera en sus distintos ámbitos, entre ellos la escuela, buscando ser un apoyo a esta en este sentido.

A su vez, se reconocen prácticas educativas que buscan construir un espacio de contención, donde a partir del acompañamiento de los/as niños/as y adolescentes y en la constitución de vínculos de confianza, de amistad, de referencia, de escucha, proponen un espacio de seguridad, cuidado, pertenencia y de juego, intentando atender a sus intereses y su participación. Tal como mencionan Muchiut y Bertolino (2016), en estas experiencias de apoyo escolar, además de lo escolar, aparecen contempladas otras necesidades, en un intento de ampliar el universo social y cultural de niños, niñas y adolescentes, apoyando de este modo su constitución subjetiva. Está presente la idea de que esto también colabora en su sostenimiento del proceso de escolarización, ya que favorece la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, creativas, lúdicas, a través de otras actividades que resultan interesantes para los niños, niñas y adolescentes.

En lo que respecta al vínculo con la escuela, los/as animadores/as reconocen tres acciones que de manera indirecta relacionan al espacio con lo escolar: la ayuda con las tareas escolares, el apoyo material y el acompañamiento a los procesos de socialización. También expresan como una falta y un desafío la necesidad de vincularse de manera directa con algunos actores escolares, que favorezcan intervenciones ante situaciones de mayor complejidad. A su vez, los análisis me llevaron a identificar la presencia y mediación del apoyo escolar entre el vínculo familias y escuelas, que en los últimos años se ha construido como conflictivo por las tensiones que se generan a partir de las exigencias recíprocas de ambas instituciones. Esto, da cuenta de que el acompañamiento a las infancias y adolescencias, y a sus trayectorias escolares, excede el ámbito familiar nuclear y es necesario tener en cuenta otras acciones que, en ocasiones, los adultos/as cuidadores realizan para favorecer el recorrido por la escuela y su terminalidad.

Si bien este proyecto solidario nace y se constituye como un lugar de acompañamiento a lo escolar, y busca dar cuenta de su intencionalidad en este sentido, se desarrolla como un espacio educativo donde se despliegan diversas estrategias de enseñanza a través del juego, del diálogo, de otros saberes comunicativos, sociales, de convivencia, entre otros. A su vez, favorecen el encuentro entre niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as que lo transitan,

buscando la construcción de lazos comunitarios y de pertenencia al lugar. Todo esto, encierra también, un interés por el cuidado de las infancias y adolescencias en situación de vulnerabilidad social y un interés por parte de quienes animan, y de algunas familias como relatan, de elaborar un espacio de contención. Tal como Muchiut y Bertolino (2016), considero que esta experiencia se constituye como un espacio que surge en la tensión de la escuela y la familia para acompañar los procesos de escolarización y que ocupa un lugar transitorio de apoyatura para el recorrido por la escolaridad en mejores condiciones, para concretar el derecho a la educación.

Por todo esto, entiendo que es necesario plantear futuras líneas de indagación en esta área poco investigada en nuestra ciudad, por un lado en relación a las experiencias educativas por fuera de la escuela, a sus procesos de conformación, a sus implicancias en el desarrollo y organización de las comunidades barriales y al impacto que tienen en las trayectorias escolares y educativas de niños/as y adolescentes. Por otro lado, sería interesante sistematizar las prácticas de los/as educadores que en el ámbito educativo comunitario desarrollan y descubren en su hacer, modos de vincularse y de enseñar a niños/as y adolescentes, que podría ser un aporte para ámbitos educativos con distintos grados de formalidad (Sirvent et al., 2006).

Por último, considero necesario también sistematizar los saberes que se ponen en juego en los estudiantes de nivel secundario que participan en estos espacios, que también son complementarios a sus recorridos por la educación formal, que es preciso se vinculen con otros saberes del nivel, en tanto dan un sentido más amplio a lo que transitan en este tipo de experiencias de servicio y vinculación con la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Abero, L. (2015) Técnicas de recogida de datos. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S., Rojas Soriano, R. (Eds.) Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento (p. 147-158). Clacso.
- Achilli, E. (2003) Escuela, familia y etnicidades. Investigación socioantropológica en contextos interculturales de pobreza urbana. Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012) La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), Artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Anderete Schwal, M. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina . *Revista Andina De Educación*, 4(1), 5-10. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.1>
- Aranda, B.C. y Pando, M.M. (2013) Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de investigación en Psicología*, 16(1), 233–245. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v16i1.3929>
- Basabe, L, Cols, E. (2007) La enseñanza. En: Camilloni, A (et.al). *El Saber didáctico* (p. 126-161). Paidós.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2004) Los componentes del contenido escolar. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Becher, P. (2017) Educación popular: experiencias, prácticas y reflexiones en un barrio periférico de la ciudad de Bahía Blanca (2011- 2014). Documentos de Trabajo del CEISO, Número 2. Bahía Blanca, Argentina.
- Borel, M. (2010). Desigualdad educativa y vulnerabilidad. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5563/ev.5563.pdf
- Bracchi C. y Gabbai M. (2013) Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano.
- Caballo Villar, M.B. (2001) Los educadores sociales en la animación sociocultural. Revista Interuniversitaria. Vol. 8. 199-207. Universidad de Santiago de Compostela.
- Cané, R. B. (2021). Formación de niñxs en fábricas recuperadas, desde la experiencia de educación popular en INCOB. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5788>
- Castagna, P., y Nepote, L. (2017). Espacio de aprendizajes y apoyo escolar. Un recorrido sobre el trabajo extensionista en la Biblioteca Popular Pocho Lepratti. +E: Revista De Extensión Universitaria, Vol. 7(7), 214-224. <https://doi.org/10.14409/extension.v0i7.7066>
- Cullen, C. (2011). Algo nos pasa hoy con el conocimiento: pedagogía ¿dónde habitas? Hillert F., Ameijeiras M. y Graziano N.(comp), La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro. Buenos Aires: CLACSO.
- Dabas, E. (2003) Redes sociales, familia y escuela. Buenos Aires. Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires. Tinta Limón.
- Feldfeber, M. (2021) Educación, sociedad y política en el contexto de la Pandemia en América Latina. En D. Oliveira; E. Pereira Junior y A. M. Clementino (Orgs.) Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina. Pp. 65-89. IEAL/CNTE/ Red Estrado.
- Feldman, D. (2010) Didáctica general. Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo xxi.
- Freire, P. (2003) El grito manso.- 1ª. ed.- Buenos Aires: Siglo XXI. Editores Argentina
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 49, 19-47.
- Gentili, P. [UNISAL TV] (4 de junio de 2021). CONVERSATORIO - Conversaciones con Pablo Gentili. Youtube. <https://youtu.be/6rVRWJp1DYE>

- Gluz, N. (2013). Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Buenos Aires: Clacso.
- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2007). La educación ayer, hoy y mañana. Buenos Aires: Aique.(El ABC de la pedagogía).
- Kessler, G. (2002) La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires. Buenos Aires. IIPE - UNESCO
- Krichesky M.(2014) El derecho a la educación y la desigualdad: Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la escolarización secundaria. Revista Novedades Educativas. Vol. 283(26), 19-26.
https://www.academia.edu/8902659/El_derecho_a_la_educaci%C3%B3n_y_la_desigualdad
- Latorre, A. (2005) La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona. Editorial Graó.
- Leivas, M. (2017) Desigualdad educativa en contextos de obligatoriedad de la Educación Secundaria: Un estudio sobre el comportamiento de la matrícula y los indicadores de eficiencia interna en el país y en la provincia de Buenos Aires durante el período 2001/2015 [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1522/te.1522.pdf>
- Lozano, L.P y Cadavid, B.Z. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia), Vol. 11, 147-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4085233>
- Malisani, D. (2017). La política de integración urbana en Bahía Blanca a la luz del presupuesto municipal. Tesis de la Licenciatura en Economía, Universidad Nacional del Sur.
- Martignoni L. (2013). Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza. Buenos Aires: La Colmena.
- Montesinos, M. y Sinisi, L. (2003). Pobreza, niñez y diferenciación social. RUNA, Archivo para las Ciencias del hombre, 24(1), 63-81. <https://doi.org/10.34096/runa.v24i1.1264>
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: gedisa.

- Mosegui, A. (2020). Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca. [Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur]. <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5306>
- Muchiut, M. (2004). La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: Características y significaciones que los niños les atribuyen. Informe de beca, Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor.
- Muchiut, M. y Bertolino (2012). Los apoyos escolares: aportes de la investigación a la intervención. Cuadernos de Educación, 10 (10).
- Muchiut, M. y Bertolino, C. (2016). Los apoyos escolares. Derivaciones desde la investigación y reflexiones sobre el acompañamiento de la escolarización de niños, niñas y adolescentes. En: O.S. Ávila (comp.) Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales (pp. 161-175). Universidad Nacional de Córdoba.
- Nasciutti, J.C. (2003). La investigación por encargo ¿A quiénes sirve?. Polis, Revista Latinoamericana, Vol. 5. <https://journals.openedition.org/polis/6982>
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, S.A. Barcelona.
- Neufeld, M. R., Santillán, L., Cerletti, L. (2015). Escuelas, familias y tramas sociourbanas: Entrecruzamientos en contextos de diversidad y desigualdad social; Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação; Educação e Pesquisa; 41; Esp. 3; 1137-1151.
- Núñez, R. (2008) Redes comunitarias: afluencias teórico metodológicas y crónicas de intervención profesional. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Pineau, P. (2008) La educación como derecho. Fe y alegría. Movimiento de educación popular y Promoción social. <http://www.scribd.com/doc/102759320/Educacion-Como-Derecho-Pineau#scribd>

- Radicación de la palabra APOYAR (s.f). Origen de las palabras. Diccionario Etimológico Castellano en línea. Recuperado de: <http://etimologias.dechile.net/?apoyar> [Septiembre 2021].
- Redondo, P. (2004) Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Paidós, Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. Espacios en Blanco. Revista de Educación, (25),153-172. ISSN: 1515-9485. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744009>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.- 1ª ed. - Buenos Aires. Paidós.
- Rodriguez Mancini, S. (2021) Pastoral educativa. Dios en la vida de la escuela. 2da ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sendero ediciones.
- Santillán, L. (2007a). Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad [Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4676>
- Santillán, L. (2007b) La “educación” y la “escolarización” infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. Revista mexicana de investigación educativa, Vol. 12(34), 895-919. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003405>
- Santillán, L. (2009) La crianza y educación infantil como cuestión social, política y cotidiana: una etnografía en barrios populares del Gran Buenos Aires. Anthropologica, 27(27), 47-74. <https://cutt.ly/zCiYTtQ>
- Santillán, L. (2012). Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad. Buenos Aires: Biblos.
- Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Paidós.
- Sarle, P. (2021) Yo juego, tú juegas...todos jugamos muchos juegos. Curso de habilitación para agentes educativos de educación inicial. Módulo 8. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/aprendiendo-a-educar-mejor-a-ninas-y-ninos-pequenos>

- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno C. (2006) *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.
- Skliar, C. (2015). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. *Revista IRICE*, 24(24), 37-45.
<https://web3.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/v24n24a05/514>
- Southwell. M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis educativa*, Vol 6 (1), 67-78.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf
- Terigi, F. (2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer educativo*, Vol. 100, 74-78.
- Tiramonti, G. (Ed.). (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Ediciones Manantial.
- Tiramonti G. (2011) *Escuela media: la identidad forzada*. En: Tiramonti G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO, Homo Sapiens Ediciones.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, S.A. Barcelona.
- Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En: Castro, G. (comp). *La visita inesperada. Escenas de Pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo. p. 189-223. ISBN 978-987-723-309-4
- Walker, V., Formichella, M. M., y Krüger, N. (2021). Derecho a la educación y desigualdades sociales. Oportunidades educativas en contextos de pobreza urbana de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 317-333.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/944>

Anexo 1



Figura 1: Salón techado. Juego pautado.



Figura 2: Enseñanza individual - Espacio de apoyo escolar



Figura 3: Realización de tareas en el espacio de apoyo escolar

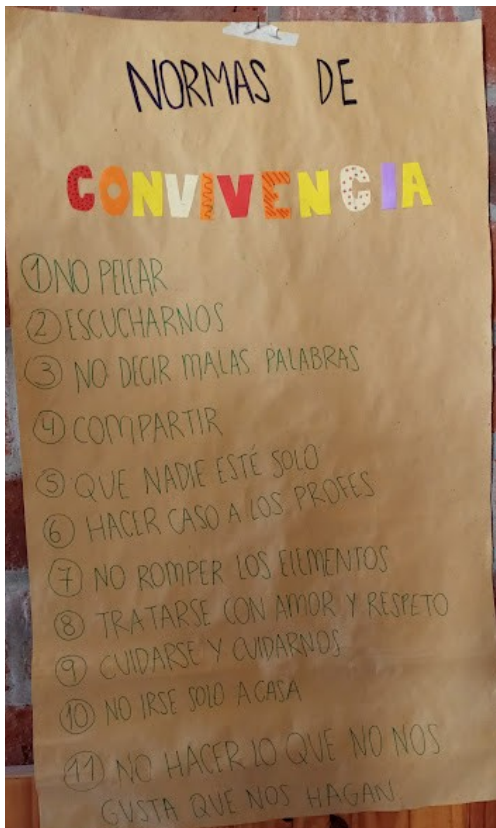


Figura 4: Normas de convivencia realizadas en 2022.



Figura 5: Juego libre.



Figura 6: Juego libre.



Figura 7: Juego libre.



Figura 8: Juego libre.



Fi

Figura 9: Juego libre.



Figura 10: Juego libre.

Anexo 2

Guión de entrevistas personales a los/as animadores/as

1. Presentación: ¿Qué edad tenés? ¿A qué te dedicas? ¿Hace cuánto participas del apoyo escolar?
2. ¿Cómo llegaste al apoyo escolar? ¿por qué motivos participas hoy en día?
3. Actualmente, ¿cuáles son los objetivos del espacio?
4. ¿A qué población está dirigido?
5. Actualmente ¿quienes van, niños/as de qué edades?
6. ¿De dónde vienen?
7. ¿Cómo llegan? ¿Cómo es el primer acercamiento?
8. Según tu perspectiva, ¿A qué dirías que vienen los niños/as? ¿Varía según las edades? ¿Cambiaron los intereses desde que comenzaron hasta hoy?
9. ¿Cómo dirías que es la asistencia o la continuidad de los/as niños/as y adolescentes? ¿Varía entre las edades?
10. ¿Cómo se organizan entre ustedes, qué roles existen?
11. ¿Cómo es un día en el apoyo escolar? ¿Qué no puede faltar?
12. ¿Qué actividades realizan?
13. ¿Cómo organizan las actividades? ¿Cómo se organizan entre ustedes para llevarlas adelante?
14. ¿Planifican las actividades? ¿De qué manera?
15. ¿Tienen algún espacio de evaluación de las actividades? ¿Cómo se desarrolla?
16. ¿Buscan enseñar algo? ¿Por qué eligen enseñar eso?
17. ¿De qué manera lo hacen?
18. ¿Y crees que los/as niños/as y adolescentes aprenden algo?
19. ¿Qué esperan de los chicos en ese espacio?
20. ¿Qué crees que un animador/a tiene que saber o saber hacer para estar en el apoyo escolar?
21. ¿Qué desafíos o dificultades reconoces en lo que hacen? (personales y grupales)
22. ¿Cómo describirías el vínculo con los chicos?
23. ¿Qué vínculo tienen con las familias?
24. ¿Qué vínculo tienen con las escuelas?
25. ¿Cómo actúan si ven alguna dificultad o algo que les llame la atención de los/as chicos/as (en el aprendizaje, en lo vincular, u otras cosas)?
26. ¿Qué vínculo tienen con otros lugares, organizaciones o espacios del barrio?
27. ¿Qué es lo que crees que aportan a la escolaridad de los chicos?
28. Partiendo del nombre del lugar, ¿Qué identificas del espacio que crees que funciona como apoyo a la escuela?