

# Cotidiano de trabajo y formación de educadores sociales: la relación con educandos en centros educativos asistenciales

Leandro R. PINHEIRO\*

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
leandrop@faccat.br

*Recibido:* 12 enero 2007

*Aceptado:* 8 marzo 2007

## RESUMEN

En Porto Alegre (Brasil), el sistema público educativo asistencial, la mayoría de las veces materializa su actuación en barrios muy empobrecidos. La población de estas comunidades, y en especial los niños y adolescentes, tienen en el trabajo de los educadores sociales fuertes referencias no solamente pedagógicas, sino afectivas y socio-simbólicas para sus prácticas cotidianas. En este sentido, este relato presenta resultados de una investigación realizada junto a educadores que coordinan un centro educativo asistencial en la comunidad de Lomba do Pinheiro: el «Centro de Promoção da Criança e do Adolescente» (CPCA). Proponiéndose problematizar «cómo la formación de los educadores influye en las prácticas educativas desarrolladas junto a los educandos», el trabajo es realizado en la perspectiva de investigación-acción, con apoyo en técnicas de observación, mapas relacionales y entrevistas, con el objetivo de conocer las trayectorias de vida de los sujetos, caracterizar el contexto de trabajo construido en la organización y, desde este punto, reflejar las relaciones establecidas con los educandos. Las inferencias construidas señalan que los educadores, de un lado, establecen relaciones fuertemente pautadas en la «protección» de los educandos y, de otro, estimulan prácticas poco emancipatorias y bastante jerarquizadas con relación a la comunidad en la que actúan. En este interin, las informaciones elaboradas han sido orientadas a la problematización de los referenciales pedagógicos de los educadores, como prácticas producidas desde su auto-eco-organización, en el intuito de estimular la producción de nuevas relaciones socioeducativas, objetivando actividades (auto)formativas en el trabajo de educar.

**Palabras clave:** formación, trabajo, auto-eco-organización, investigación-acción.

## The daily work and education of Social Educators: the relationship between Social Educators and students in educational centers supported by the welfare system

### ABSTRACT

In Porto Alegre (Brazil), public education supported by the welfare system, in most cases, plays its role in very poor neighborhoods. The population of these communities, especially children and adolescents, has

---

\* Doctorando en el Programa de Postgrado en Educación de la *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* (UNISINOS), en São Leopoldo/Brasil. Actualmente, realiza pasantía de estudios en la Universidad Complutense de Madrid.

strong references in the work of social educators, not only pedagogical, but affective and socio-symbolic references, in its daily practice. As such, this report presents the results of research with educators who coordinate a welfare system-supported educational center in the community of Lomba do Pinheiro: The Child and Adolescent Support Center (CPCA). Examining the question «How does the formal education of the educators influence the educational practice implemented with the students?», the work has been taken from an action research perspective supported by observation techniques, relationship mapping and interviews, with the goal being to know the life histories of the people involved, to characterize the work context built within the organization and, from that point, to reflect on the relationships established with the students. The inferences thus derived point out that educators, on the one hand, establish relationships strongly guided by «the protection» of the students and, on the other hand, stimulate practices which are hardly emancipatory in nature and are quite hierarchal relative to the community where they perform their work. In this work, the research was oriented to question the pedagogical references of the educators, as practices derived from their self-eco-organization, to stimulate them to establish new socio-educational relationships with the objective of creating (self) shaping activities in the work of educating.

**Key words:** education, work, self-eco-organization, action research.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. Sobre el CPCA y su entorno: un contexto de trabajo. 2.1. Sobre el trabajo de los educadores. 3. Puntos de partida y sendas construidas. 4. Contexto de trabajo, formación y relación con educandos. 4.1. Sobre los sujetos. 4.2. Sobre el contexto. 4.3. Y para problematización. 5. Consideraciones finales: para pensar los próximos pasos. 6. Referencias bibliográficas.

---

## 1. INTRODUCCIÓN

La actuación de instituciones educativas asistenciales en la ciudad de Porto Alegre (Brasil) conlleva la convivencia con elevados grados de vulnerabilidad social, considerando aquí los bajos niveles de renta, la reducida escolarización y los elevados índices de violencia. Datos del «Instituto Brasileiro de Geografia y Estadística» (IBGE, 2000) indican que los porcentuales de alfabetización y escolarización poseen una tendencia descendente a medida que se hacen más precarias las condiciones de subsistencia de la familia. En el mismo sentido, Ramos (2004) señala que el número de muertes por armas de fuego es superior entre jóvenes pobres y negros. Aspectos de un panorama que, aunque concerniente al contexto brasileño de forma más amplia, se relacionan con el cotidiano de los educadores con quienes he dialogado en esta investigación.

Las problematizaciones que propongo en este trabajo surgieron de una investigación junto a una organización no gubernamental (ONG), el «Centro de Promoção da Criança e do Adolescente» (CPCA), con sede y actuante en *Lomba do Pinheiro*, región bastante empobrecida de Porto Alegre. Esta organización actúa en el desarrollo de programas socioeducativos, objetivando viabilizar el acceso a derechos sociales (como educación, salud, trabajo, etc.) previstos en el «Estatuto da Criança e do Adolescente» (ECA), legislación en vigor en Brasil hace más de 15 años.

Los niños y adolescentes que participan de los talleres de aprendizaje demuestran atribuir significativa importancia a sus relaciones con los coordinadores pedagógicos del CPCA, con quienes estamos construyendo la investigación-

acción que he tratado aquí. Así, teniendo como situación problema la cuestión «¿cómo la formación de los educadores afecta en las prácticas educativas desarrolladas junto a los educandos?», comenzamos un proceso reflexivo sobre las relaciones constituidas y de los referentes sociopedagógicos practicados en el cotidiano de trabajo, en el intuito de contribuir a las actividades desarrolladas por la institución.

Para exponer el camino tomado, he organizado este texto en una exposición inicial del contexto de trabajo en el CPCA, seguido del posicionamiento teórico metodológico en la investigación. Después, traigo un análisis de las informaciones construidas hasta el momento, pasando, en fin, a las problematizaciones propuestas para la continuidad de la investigación.

## **2. SOBRE EL CPCA Y SU ENTORNO: UN CONTEXTO DE TRABAJO**

El «Centro de Promoção da Criança e do Adolescente» (CPCA) fue creado a fines de los años 1970, por iniciativa de frailes que actuaban en Lomba do Pinheiro. Inicialmente se trataba de una guardería para hijos de trabajadores. Entre los registros que he encontrado, un reordenamiento institucional ya a mediados de la década de 1990 habría sido una experiencia de ruptura. De esa forma, a causa de un cambio extensivo a la asistencia social en Porto Alegre, con base en el «Estatuto da Criança e do Adolescente» (ECA) y en la «Legislação Orgânica de Assistência Social» (LOAS), el CPCA pasó a actuar con base en programas sociales y metas de atención, destinados a poblaciones empobrecidas de la ciudad. Exceptuándose las modificaciones ocurridas a lo largo del tiempo, la consecución de programas todavía representa la estructura básica de funcionamiento de la organización.

La entidad, situada en la parada 10 de Lomba do Pinheiro<sup>1</sup>, posee una relación de cooperación con la comunidad, cediendo el espacio a reuniones y actividades culturales. Los coordinadores llegan a afirmar que ella es referencia en su área de actuación en la región. El CPCA, sin embargo, no parece ser una organización destinada a la expresión política de los moradores de Lomba, estableciendo mucho antes una relación de prestadora de servicios, aunque los educadores se muestren bastante implicados en colaborar para la mejoría de las condiciones de vida de los educandos y sus familias.

Cuando nos volvemos a la realidad de Lomba do Pinheiro, nos ubicamos en una región semiurbanizada, cortada por una autopista central, que delinea la región. En general, las localidades próximas a la vía principal son mejor abastecidas con sistemas de desagües, agua, red eléctrica y transporte público. Además de eso, las viviendas son mejor acabadas y seguras. Sin embargo, cuando nos ale-

---

<sup>1</sup> Usualmente, la población de Lomba do Pinheiro relaciona la distribución geográfica de las viviendas y establecimientos en la comunidad al sistema de puntos de transporte público de la principal vía de acceso de la región, la carretera João de Oliveira Remião. Tal referencia cargaría, entonces, la localización y el dimensionamiento de las distancias entre los habitantes.

jamos de la autopista y entramos en las «vilas», como suelen designar los educadores, encontramos ocupaciones clandestinas en situaciones de riesgo, con red eléctrica improvisada, servicios públicos precarios, degradación ambiental, y cuya población tiene reducido grado de escolaridad y bajos niveles de renta.

Las ocupaciones tuvieron un incremento a partir de los años 1970, cuando la región se vuelve opción de migrantes que llegan a la capital del estado buscando trabajo. Hoy, son aproximadamente 54.000 habitantes, en una comunidad con tradición de reivindicación y organización popular (Oliveira, 2004).

En las consultas a los coordinadores del CPCA, en lo que concierne a la relación con niños y adolescentes, fueron relatados dos conjuntos de acciones principales en la comunidad. Es necesario profundizar la investigación sobre la composición de estas y de las demás redes de acción en Lomba do Pinheiro, pero cabe, aquí, citar los casos que componen la interpretación de la escena de estos educadores.

De un lado, tendríamos la red pública de asistencia y de educación, articulando Estado y ONG asociadas, que, por su turno, mantienen relaciones (aunque frágiles) con escuelas y asociaciones de barrio. Este conjunto trabajaría teniendo como referente central los derechos previstos en el ECA. De otro lado, la red de tráfico de drogas, explotación sexual y trabajo infantil, cuya estructura relacional es poco conocida, aunque se reconozca que existan lazos de cooperación entre moradores de los barrios (educandos y padres de educandos) y los liderazgos del tráfico, en función de la protección y de las fuentes de subsidio que estos ofrecerían en las «vilas».

## 2.1. SOBRE EL TRABAJO DE LOS EDUCADORES

Cambiando para los servicios desarrollados por el CPCA, podría decirse que la práctica de los educadores se materializa en una rutina de talleres de aprendizajes diarios, vinculados a programas socioeducativos municipales. En el caso específico de niños y adolescentes, serían dos programas principales: el Servicio de Apoyo Socioeducativo (SASE) y el Trabajo Educativo (TE). La primera modalidad prevé el involucramiento de niños y adolescentes de 7 a 14 años en actividades pedagógicas y recreativas en turno inverso al de la escuela. Ya el TE objetiva la iniciación sociolaboral de educandos de 15 a 18 años.

Los talleres ofrecidos a los educandos envuelven temas diversos, en una escala de grupo de edad. En el SASE, son: actividades lúdicas, artesanía, y deporte. En el TE son: culinaria e informática. Los talleres son complementados, aún, por actividades extras para facilitar la integración de los educandos. Entre estos y otros servicios, totalizan aproximadamente 500 asistidos en los turnos mañana y tarde.

Aunque las actividades ofrezcan conocimientos técnicos a los educandos o estén organizadas por labor/hacer, el interés principal en el trabajo con niños y adolescentes está en la acogida y en la creación de vínculos que no sólo garanticen la permanencia de los asistidos, pero posibiliten una relación propicia al desarrollo de los mismos: el vínculo ambientaría relaciones de confianza que abri-

rían espacio a la formación de hábitos, costumbres, prioridades. En síntesis, aunque no posean un listado de disciplinas relativamente fijo, a ejemplo de la práctica escolar, tales programas poseen un conjunto de contenidos y propósitos educativos, organizado alrededor de las habilidades estimuladas en los talleres y de la construcción de hábitos en las relaciones educando-educador<sup>2</sup>.

Además de eso, en función del contexto de actuación, el CPCA sería un espacio de acogida, sea porque los padres no pueden permanecer con hijos y necesitan trabajar, sea porque la familia no conlleva lazos acogedores. El influjo educativo estaría más en la convivencia, en el estructurar de tiempos, prioridades, formas de relacionarse, que los coordinadores pedagógicos sitúan como «crecimiento de los educandos».

Los funcionarios del CPCA son, en gran parte de los casos, personas con enseñanza superior (completa o cursando) en las áreas de psicología, servicio social, educación física, teología-filosofía y pedagogía. Hay también algunos empleados con la enseñanza secundaria o la primaria, pero todos son denominados «educadores sociales» y reciben una remuneración semejante, a excepción de coordinadores pedagógicos y técnicas (psicóloga y asistente social), cuyos sueldos son superiores a la media organizacional.

La gestión es conducida por 4 educadores, que acumulan coordinación pedagógica y administración financiera de la entidad. El CPCA está constituido por un cuadro funcional de 4 frailes, 3 aprendices y 25 funcionarios contratados, distribuidos e itinerantes entre tres entidades: Casa São Francisco, Casa de Acogida y Sede. En esta última, en la que ocurre la investigación, son 20 educadores sociales actuantes, incluyendo 4 coordinadores, 2 técnicas, 3 auxiliares de cocina y 11 facilitadores de talleres.

Se trata de un espacio con mayoría de pedagogos y profesores de educación física, cuyas atribuciones, de acuerdo a lo observado, exigen la actuación en circunstancias formativas para que, además de los contenidos de los talleres, constituyan hábitos y costumbres. Y, en este sentido, el discurso de los educadores sitúa, de un lado, la creación de vínculos/protección del niño y, de otro, la emancipación del educando.

En este ínterin, la investigación está siendo desarrollada sobre todo junto a los coordinadores pedagógicos, cuyos posicionamientos afectan tanto las directrices pedagógicas como los encauzamientos de la gestión de la ONG, influenciando actividades educativas específicas y organización del espacio de trabajo y convivencia. Así, sería posible preguntarnos qué entendíamos por «protección» y «emancipación», como referentes citados frecuentemente en las prácticas del CPCA.

Partimos del presupuesto de que la formación de los educadores, articulado al contexto de trabajo que construyen, influye en el desarrollo de las actividades

---

<sup>2</sup> A título de ejemplo, señalaría que las prácticas educativas del CPCA envuelven, además del aprendizaje de técnicas de artesanía, culinaria, etc., la formación de hábitos de higiene y alimentación y de alguna disciplina con horarios. Los educandos que frecuentan la ONG pasan, normalmente, por una secuencia diaria que incluye higiene personal, comidas y prácticas recreativas y / o productivas en grupo.

junto a los educandos. De esta forma, el camino trazado hasta aquí ha buscado concretar un proceso reflexivo (aún inicial), cuyos resultados presentaré en adelante. Antes de relatar el análisis de los datos que construimos hasta el momento, caracterizando las prácticas de los coordinadores y el ambiente de trabajo producido entre educadores, creo que sería interesante hacer un resumen de las referencias teóricas y de los pasos dados en la investigación.

### 3. PUNTOS DE PARTIDA Y SENDAS CONSTRUIDAS

La investigación de la que trato fue desencadenada en el transcurso de mi vinculación a un programa de doctorado, anhelando realizar una investigación que, además de promover una inmersión etnográfica, colaborase con los sujetos de la comunidad investigada. Y, en este sentido, la aproximación a las contribuciones de Morin (1996; 2001) y Villasante (2002) están siendo una importante inspiración para problematizar las articulaciones entre la formación de los sujetos y sus tomadas de posición en el contexto de trabajo, además de indicarme caminos que recorrer en la colaboración con los educadores del CPCA.

La noción de *auto-eco-organización*, específicamente, está siendo una referencia reflexiva central. Esta proposición designaría una relación complementar-contradictoria constituyente de los sujetos sociales, «...que desarrollan su *autonomía en la dependencia*<sup>3</sup> de su cultura —y para las sociedades— que se desarrollan en la dependencia de su medio...» (Morin, 2001: 95). Así, mi diálogo con coordinadores pedagógicos, por ejemplo, está siendo incitado a observar las interacciones en la comunidad organizacional y la configuración del contexto de trabajo, pero sobre todo a considerar cada sujeto en la comprensión de los posicionamientos que asumen, de los saberes que disponen en las relaciones.

De esta manera, he asumido con énfasis reflejar las relaciones construidas (entre sujetos y entre sujetos y medio producido). Morin propone evitarnos la connotación de «objeto» en favor de la noción de sistema que, «...dotado de algún tipo de organización» (Morin, 1996: 278) se estructura relacionamente. Y, para efecto de esta investigación, significa concebir la formación de los sujetos a través de las interacciones y prácticas sociales que comparten/producen en sus trayectorias. Y, además, contemplar el sujeto (constituido/constituyente en las relaciones) como constructor de dominios explicativos propios y, al mismo tiempo, de tomadas de posición relativamente autónomas desde lo vivido en los espacios sociales en donde actúa.

Así, esta investigación asume como presupuesto que la formación es una práctica construida social e históricamente, en diversas modalidades e intencionalidades, y que «...implica el reconocimiento de las trayectorias de los hombres y mujeres, y también exige la contextualización histórica de estas trayectorias, asumiendo la provisionalidad de las propuestas de determinada sociedad» (Batista, 2001: 136).

---

<sup>3</sup> Destaque (itálico) realizado por mí, para relieve en las elaboraciones de este artículo.

La perspectiva teórico metodológica que busco expresar en este texto, además de esbozar la comprensión de las prácticas de los educadores del CPCA de forma relacional, busca evidenciar que estar junto a los sujetos significa instaurar una nueva relación en el contexto investigado, y que ésta constituirá entonces los resultados de esta investigación: una construcción colectiva (salga ella de directrices participativas o no), cuyas peculiaridades están concordando con las alteridades dispuestas.

Y propongo tales condiciones a la práctica de investigación para hablar de las dificultades y limitaciones de los discursos que hemos construido, aunque mantenga el deseo de una investigación comprometida en contribuir con la ONG en la que actuamos. En este sentido, encuentro en las palabras de Morin ideas que me parecen inquietantes: «...si existe un pensamiento complejo, este no será un pensamiento capaz de abrir puertas, mas un pensamiento donde estará siempre presente la dificultad...» (Morin, 1996: 274).

### 3.1. SENDAS CONSTRUIDAS

Pasando al camino recorrido, la investigación empezó por una inmersión en el contexto estudiado encaminada a promover la interacción con las prácticas y reglas internas, las redes de amistad y los lazos de solidaridad en el contexto de trabajo del CPCA. Para comenzar, deseaba realizar una descripción de inspiración etnográfica; orientado por Villasante (2002), procuraba conocer la organización relacional en el CPCA, buscando problematizar, después, las prácticas junto a los educadores.

*«El contenido de estos movimientos populares en el inmediato y manifiesto presenta una reivindicación o una actuación concreta que parece ser donde el sentido del movimiento se centra y escasa. Sin embargo, hay mucho más, porque esa política, además de alcanzar su finalidad, está educando y socializando a los sectores populares en juego de alianzas o de corporativismo...»* (Villasante, 2002: 33-34).

Villasante (2002) pretende aportar presupuestos y técnicas para una investigación acción que estimule la creatividad comunitaria. De esta forma, he encontrado en sus publicaciones algunas ideas para planear la investigación que relato, concibiendo momentos de reconocimiento e integración a la comunidad investigada y, también, técnicas para devoluciones reflexivas que instiguen el planeamiento de nuevas prácticas educativas.

La investigación comenzó efectivamente en septiembre del 2005, cuando empecé a frecuentar la sede del CPCA, permaneciendo días enteros en la ONG, entre charlas con los coordinadores pedagógicos y la observación de la rutina de trabajo. He buscado ir a campo abierto a conocer a las personas y su forma de trabajar.

Tenía presentes los presupuestos que he relatado arriba, mas, por otro lado, buscaba contemplar las situaciones-problemas dispuestas en el contexto y, de es-

tos puntos, traer nuevas lecturas y categorizaciones. Este ir y venir entre prácticas y teorías viene colaborando para que comprenda el contexto de actuación de la ONG y, de esta forma, pueda aportar reflexiones al cotidiano de los educadores.

Después de dos meses de inmersión, había construido con los coordinadores pedagógicos informaciones sobre el funcionamiento básico del CPCA, condiciones de contratación, titulación y origen de los educadores y características de las relaciones entre compañeros (amistades, lazos de solidaridad).

En la secuencia, la observación/registro de estos aspectos permaneció en curso, pero de manera complementaria a una fase más dirigida, cuando busqué considerar condiciones socio-económicas de las localidades de donde advenían los educandos; posicionamiento del CPCA en Lomba do Pinheiro; trayectoria de vida de los coordinadores pedagógicos y posicionamientos prácticos de estos en situaciones específicas (como reuniones de equipo)<sup>4</sup>.

Las técnicas utilizadas han sido la observación, por la que describo acontecimientos cotidianos y participo de actividades, colaborando en diversos servicios (presenciar reuniones, lavar la vajilla, empaquetar regalos, co-elaborar criterios evaluativos, etc.); las entrevistas en profundidad con coordinadores pedagógicos, en las que busqué trayectorias de vida y opiniones sobre temas de trabajo; y la construcción de sociograma y «organigrama», para que los sujetos representen gráficamente su entendimiento de las relaciones en su campo de actuación.

Cuando elaboré los guiones para entrevistas con los cuatro coordinadores, empecé por los registros de diario de campo. Hice una serie de preguntas que me permitiesen narrativas sobre la historia del CPCA, la comprensión del gestor sobre su relación con el CPCA y los aprendizajes de ahí resultantes; la opinión sobre temas generales referentes al campo de acción de la ONG (tercer sector, niños y adolescentes, comunidad) y, como ya ha sido citado, la trayectoria de los coordinadores. Preocupado por que la entrevista no fuera excesivamente estructurada, dispuse palabras claves, para que hablasen inspirados por expresiones de su trabajo/convivencia («CPCA, Lomba do Pinheiro, trabajo, educando/educador»).

Al final de las entrevistas solicitaba al entrevistado que dibujase un esquema con su entendimiento de la distribución de las atribuciones/responsabilidades en el equipo de la ONG. Así, había más un registro para reflexionar las jerarquizaciones y prioridades establecidas por los gestores cuando se referían a las relaciones internas en el CPCA. Denominé este registro como «organigrama», en una referencia al esquema convencional de distribución jerárquica en organizaciones, aunque reconozca las distinciones entre los dos tipos de gráfico. Buscaba crear un registro complementario para conocer la visión de cada coordinador, para, inclusive, permitir un contraste entre las posiciones individuales (y, además, no fijarme sólo en el organigrama institucional), en una referencia metodológica a la noción de auto-eco-organización.

---

<sup>4</sup> El énfasis en el trabajo con coordinadores pedagógicos se explica, en esta fase, por su poder de influencia tanto en las actividades educativas como en la planificación organizacional, como ya ha sido referido antes.

Finalizando esta etapa de pesquisa ya en enero del 2006, construimos (entre gestores e investigador) un sociograma sobre el tema de asistencia a niños y adolescentes, teniendo como delimitación geográfica la región de Lomba do Pinheiro. De un lado, la reunión trajo la interpretación de los coordinadores pedagógicos sobre qué sujetos sociales actúan en el área de alcance de atención de la ONG, distribuidos en un plan de acuerdo con el eje de poder de influencia y afinidad con la propuesta pedagógica del CPCA<sup>5</sup>. Así, fueron situadas asociaciones de barrio, educandos, padres de educandos, gestión municipal, escuelas, otras ONG, etc. En este momento estaba bastante presente el dilema de convivir con la violencia y el tráfico de drogas en la realización del trabajo.

De otro lado, la construcción del sociograma evidenció conflictos, disputas y jerarquías entre los gestores, enunciando las relaciones de poder en la organización, que, como quise tratar más adelante, posee un componente de género.

Aunque esta etapa se haya destinado más al establecimiento de lazos de confianza con los sujetos y construcción de datos, puedo afirmar que ya está en curso un proceso reflexivo, en la medida que las técnicas adoptadas promuevan la elaboración de explicaciones, el diálogo en nuevas bases de sistematización (vide el ejemplo del sociograma, desconocido para estos educadores), cuestionamiento sobre definiciones propias sobre elementos del cotidiano, como la relación «educando-educador».

Hasta el momento, esos han sido los pasos dados, delimitándose más a la colecta de datos y momentos puntuales de problematización de las prácticas de los coordinadores pedagógicos. Posteriormente a la sistematización de las informaciones, empezaremos una nueva fase de devolución y planeamientos, en la que el proceso reflexivo se acentuará. En la secuencia del texto, presentaré el análisis de las informaciones producidas en la primera etapa, pasando, después, a las técnicas propuestas para secuencia de la pesquisa.

#### **4. CONTEXTO DE TRABAJO, FORMACIÓN Y RELACIÓN CON EDUCANDOS**

En este epígrafe presentaré el análisis de las informaciones que producimos hasta el momento. Restringiré el relato a los ejemplos de los (4) coordinadores pedagógicos, con quienes he trabajado más intensamente, buscando incluir en la caracterización general del contexto de trabajo las contribuciones de los demás educadores del CPCA. Inicialmente, traeré una descripción bastante sucinta de las narrativas elaboradas por los sujetos sobre sus trayectorias y sus posicionamientos en el cotidiano organizacional.

Debo resaltar que las narrativas han sido construidas en entrevistas, cuyos temas principales eran las características del ambiente de trabajo actual, o en medio de actividades laborales diarias, lo que sitúa la perspectiva propuesta aquí de

---

<sup>5</sup> Más informaciones sobre la elaboración de sociogramas en Martín (2003).

construir declaraciones reflexivas desde el presente (de formación y auto-eco-organización).

*«...Esto no implica que el pasado no sea de interés para lo cotidiano, lo es, pero no como trayectorias, sino como experiencias pasadas y sedimentadas bajo la forma de conocimiento incorporado y disponible en el presente, como conocimiento a la mano.» (Lindón, 2000: 11)*

#### 4.1. SOBRE LOS SUJETOS

Pedro, fraile y director general de la ONG<sup>6</sup>, cuando relata su trayectoria, reafirma su origen interiorano<sup>7</sup>, así como la importancia de su familia, de la religiosidad, de los estudios y del trabajo. Además es elemento recurrente el tránsito de un lugar a otro en nombre de la causa doctrinaria, señalando militancia y despegue personal (coherentes con la religiosidad franciscana).

*«[...] las personas creen aquí en el trabajo, ellas vienen buscar porque hallan que aquí van a encontrar la respuesta. Eso es bueno; por otro lado, nos plantean un problema: “¿ah, por qué tú no atendiste mi situación?”. Ahí, tú le vas a explicar, pero la persona no consigue entender los problemas en una perspectiva global [...]»*

*«[...] así, los casos que nos llegan son casos difíciles (...) hay casos más simples que el propio grupo [equipo] va “curando”, ¿verdad? [...]» (declaración del coordinador, nov/2005)*

Este coordinador ejerce la articulación/conciliación junto a la comunidad atendida, y lo hace en una postura asistencial-educativa jerarquizante. Se posiciona como planificador y orientador en la ONG, acreditando el papel ejercido a su formación/titulación y a los saberes que aporta (en psicopedagogía sobre todo). Podría afirmar que, como gestor, expresa posicionamientos conciliadores (no conflictivos), aunque reconozca las disputas del campo de actuación del CPCA.

Leonardo, responsable de la administración financiera y del departamento de personal, narra una trayectoria que sobreviene por la expresión del origen y vida interiorana, por el énfasis en el trabajo y en la religiosidad y por el tránsito por varias localidades. Estas características vienen seguidas de cierto aprecio por emprender nuevas acciones, de experiencias de humildad y del incentivo al estudio.

Sería posible registrar, además de eso, su adhesión al discurso administrativo-empresarial. Se distingue en las relaciones en la organización por sus saberes

---

<sup>6</sup> Los nombres atribuidos a los coordinadores en este texto son ficticios y tienen la finalidad única de diferenciar los sujetos.

<sup>7</sup> Las referencias que hago sobre las experiencias de vida de los coordinadores pedagógicos en el interior son relativas a las declaraciones elaboradas por los mismos, por los cuales mencionaron haber nacido y vivido sus infancias y adolescencias en ciudades distantes de la capital del estado (Rio Grande do Sul), y donde las características culturales, según cuentan, difieren del lugar en que viven y trabajan hoy.

técnico-administrativos, y define el administrador como un solucionador de problemas y un conciliador desde los conocimientos que detenta.

Postula, muchas veces, ideas socializadoras de educación (enseñar valores por el «testimonio»). Sin embargo, habla de experiencias personales importantes relacionadas con la autonomía y aprender en la práctica/haciendo.

Luciana, junto a Marcia, desempeña la función institucional de coordinación pedagógica (aunque, en la práctica diaria, los cuatro gestores la ejerzan). Su narrativa valorará el origen y pasaje por el interior, no obstante tiene la experiencia de vida urbana más larga entre los gestores. El discurso también privilegia la relación con la familia, la responsabilidad precoz del cuidado de la hermana menor y cierta resistencia al ambiente escolar o de estudios.

En una síntesis, aseveraría que Luciana se destaca en el equipo por el afecto y por la sociabilidad. En el trabajo, se vuelve al servicio educativo interno y operacional de la entidad. En este ínterin, sitúa su relación con el educando como crucial, estableciendo una interacción con predominio de fuertes lazos afectivos y de búsqueda de protección del niño y del adolescente.

Y Márcia, la más reciente integrante de la gestión del CPCA (7 meses en la coordinación), presentó una relación intensa e inquieta con los dogmas religiosos y los límites de la función que ejerce. Sin embargo, es una persona bastante disciplinada y comprometida en el trabajo. Expone un gusto especial por el estudio, por la sistematización de informaciones y por la reflexión.

Demuestra ser una persona apegada a los amigos, a la familia, a la religiosidad del ejemplo franciscano (estuvo cerca de optar por la vida de monja) y a la supuesta simplicidad de una vida interiorana, condición en la que vivió hasta la adolescencia. Como en el caso de Luciana, diría que Márcia se posiciona como una educadora empeñada en el trabajo interno y operacional en la ONG. Es más enfática que su compañera de trabajo cuando define su actuación por el cuidado con el educando.

*«[...] aunque a muchas personas no les guste de esa palabra “cuidar”, que nosotros estamos aquí para educar y no para cuidar. A mí me parece que cuidar tiene una amplitud así que incluye educar también: cuidar a los niños que más tienen necesidad así de un cuidado, que más son negligenciadas así [...]» (declaraciones de la coordinadora, nov/2005)*

#### 4.2. SOBRE EL CONTEXTO

Pasamos ahora a las características del contexto señaladas para esta problematización, para después trabajar las posibles repercusiones de los posicionamientos de los gestores y del contexto en la relación establecida con el educando.

Uno de los elementos a considerar es la expresión de religiosidad, sea por tratarse de ONG oriunda de una iniciativa franciscana, sea por la importancia mani-

festada por los gestores. Aunque no encuentre gran adhesión a cultos religiosos formales, percibo que existe alguna congruencia entre ideales religiosos franciscanos y la práctica de asistencia-educación, de forma que los preceptos religiosos permanezcan presentes aunque de forma discreta. Es como si las acciones implementadas en el CPCA buscasen referenciales ideológicos afines y, al mismo tiempo, la religiosidad inspirase una forma de proceder, un juego recursivo.

Ejemplo de eso sería la frase cristiana citada en el folleto del CPCA: «yo vine para que todos tengan vida en abundancia». No se trata de afirmar que tales ideales orientan la acción de los educadores (en muchos casos, existe resistencia a los cultos), mas sí de observar que los postulados franciscanos encuentran expresión en la asistencia practicada cotidianamente y, así, pueden disponerse a la disputa por enunciación de motivos, razones, etc.

Otro aspecto que constituye el contexto de trabajo es la proximidad con la violencia y la pobreza de la comunidad. El ambiente diseñado por los gestores pasa, muchas veces, por la descripción de cierta situación de emergencias comunitarias. En este caso, es importante destacar que la mayoría de los educandos son provenientes de los barrios más pobres de Lomba do Pinheiro, y, muchas veces, no poseen recursos para comida o transporte público, situación que posiciona tales subsidios como elementos significativos de la relación con los asistidos. La pobreza, en este sentido, al mismo tiempo que se presenta de forma constante, constituyendo el cotidiano, instaura cierta imprevisibilidad, en la ausencia del educando, en la visita inesperada de la familia.

Otra condición que conturba la rutina de trabajo es la violencia establecida en esta localidad, sea por apelaciones de la red de tráfico y prostitución a los jóvenes, sea por los casos de muerte de educandos por uso de armas de fuego. Incidentes que desestructuran rutinas, recuerdan la urgencia y complejidad de atención a los problemas, estresan, e interponen categorizaciones que sí comparten y sí comprende el imprevisible.

*«[...] Tenemos la costumbre de decir que, cuando trabajamos en el área social, si tú no tienes un cuidado contigo y con las personas que trabajan, nosotros terminamos estando enfermos [...]»*

*«[...] El grado de violencia que algunas historias llegan para ti, el grado de fragilidad que las personas llegan [...] Es todo falta, ¿sabes? Tanto sacan de esa persona y ella no tiene más nada [...]» (declaración de Luciana, nov/2005)*

De otro lado hay un énfasis en las relaciones interpersonales demostrada en los fuertes lazos de amistades y en las preocupaciones mutuas entre compañeros. El afecto, el abrazo, el estar-junto, el comer juntos, son considerablemente privilegiados por los educadores. Además, en función del contexto de actuación, el CPCA es definido como un espacio de «acogida», sea porque los padres no pueden estar con los ojos en los hijos y necesitan trabajar, sea porque la familia no tiene lazos acogedores: «acoger» el compañero, el educando, el amigo sería una práctica organizadora del equipo en la relación con el trabajo.

«[...] Niños, adolescentes y juventud son sujetos que necesitan ser cuidados [...]» (declaración de Márcia, nov/2005)

Otro punto que sobreviene el trabajo es la condición de género. En la coordinación, aunque las relaciones sean bastante dialógicas, observo una jerarquía bastante estructurada entre los integrantes de la gestión. Hay una distinción entre coordinación pedagógica y sector administrativo, que comprende la dirección general y administración de departamento personal y finanzas: dos hombres en la administración, en sala cerrada y exclusiva, y dos mujeres en la coordinación pedagógica, en un espacio abierto y de circulación.

A ejemplo de lo que señalan Holzmann (2000) y Salvaro (2004), el espacio educativo y de cuidado está dedicado y estructurado por mujeres, las cuales oscilan en el CPCA entre el gusto por las relaciones afectuosas, el tránsito de educandos en su espacio, y el desgaste de enfrentar diariamente los problemas de la comunidad. De otro lado, el espacio decisorio estratégico, aunque cuente con la colaboración femenina, es organizado predominantemente por hombres.

Pasando a otra característica, señalaría que el trabajo en el CPCA privilegia más la dimensión cíclica del tiempo que la lineal, aunque ambas convivan. Hay una rutina de talleres reuniones semanales, mensuales o semestrales. Además, hay eventos periódicos a lo largo del año (por ejemplo, planeamiento en marzo, y festividades de Navidad en diciembre), de forma que transitamos entre ciclos más o menos extensos.

*«El calendario social otorga la seguridad y la certeza de la sucesión de puntos reconocibles, pero es en la actualización cotidiana a su vez anclada en matrices culturales e históricas, donde este calendario adquiere sus «contenidos» específicos; por ejemplo para la construcción de categorías sociales definidas por la temporalidad: la niñez, la juventud, la adultez, la vejez...» (Reguillo, 2000: 96)*

Los educadores suponen una transición de la niñez a la adolescencia, y de ésta a la vida adulta, pero la acumulación de hechos y/o resultados que suponen en el crecimiento de los educandos es difuso y, me parece, poco registrado. Eventualmente, el desenvolvimiento del educando es expreso en referencia a la noción empírica de «emancipación», una búsqueda que aún necesita delimitación colectiva, toda vez que el tratamiento de esta cuestión ocurre normalmente por diálogos orales, desde los ejemplos singulares de los educandos. Inclusive el uso de registros escritos y de sistematizaciones no es una práctica usual, a favor de un hábito de expresión y cambios orales. Igual ocurre con la planificación realizada por la coordinación pedagógica que se restringe a relaciones compuestas sobre todo por eventos.

La singularidad de los educandos, generalmente, es citada a través de los «casos» atendidos. Estos ejemplos de experiencias de los niños y adolescentes parecen referenciar sugerencias para el planeamiento del trabajo, sobre todo para los planes anuales. En una dinámica que, aparentemente, es dispersiva y dema-

siado puntual, la descripción de casos condensa indicadores de los deseos por los educadores, instigando cambios/planes.

Es posible decir que estos referentes vienen al diálogo cargados de sentido y afectos, expresando ideales y categorizaciones que se comparten y se comprenden desde el ejemplo. Sería una base de comprensión, diálogo y expresión de ideales y sentimientos, yendo, además, de la catarsis a la construcción de propuestas. Diría todavía que el caso representa la singularidad en una búsqueda por reconocer a cada educando en medio del proceso homogeneizador de las metas de atención y de los grupos de talleres.

*«[...] estamos en un trabajo así de enlazar algunos niños con las educadoras. Nosotros tenemos un caso, que él va una hora por semana (no obligatoria) a la cocina con las chicas [cocineras-educadoras sociales], para ayudar a secar la vajilla, cortar condimentos. Y no por el hecho de las chicas necesitar esa ayuda, sino por el hecho de él sentirse importante, que él no consigue en el grupo [...]» (declaración de Márcia, nov/2005)*

### 4.3. Y PARA PROBLEMATIZACIÓN

A pesar de cada gestor tiene características singulares, que indican importantes puntos de abordaje futuro, en este momento daré énfasis a algunos aspectos generales de las narrativas. Indicaría la recurrente referencia a la importancia de la educación y del trabajo, y sobre todo la articulación discursiva «estudiar para trabajar/obtener ocupación» en las trayectorias, como posturas con vistas a la socialización y a la inserción social.

En este punto, me gustaría recurrir a las contribuciones de Tardif cuando afirma que, en el caso del profesor, «las etapas de su socialización profesional no ocurren en terreno neutro» (Tardif, 2000: 224). Propondría como hipótesis que los coordinadores pedagógicos presentan posicionamientos personales que contribuyen como referencias pedagógicas en la educación que postulan y que, en líneas generales, está configurada en la valoración simbólica de la integración social (vía familia, religión, educación, trabajo) y en el énfasis en relaciones asistenciales-educativas jerarquizadas y de protección (afecto, acogida).

En lo que concierne al contexto de trabajo, la dimensión de «acogida» puede ser extendida al conjunto de las relaciones de trabajo en el CPCA y, en este sentido, puede significar (entre otras cosas) una relevante estrategia del equipo frente a la convivencia con la precariedad dispuesta por la pobreza y por la violencia que rondan la vida de los educandos.

Todavía en esta hipótesis, el predominio de una organización cíclica del tiempo también podría simbolizar «el posible a realizarse» frente al dilema de la difícil emancipación de los educandos y sus familias: crear ambientes acogedores y de protección, manteniendo niños y adolescentes entre relaciones que puedan posibilitar la socialización en tiempos, hábitos, límites y, a partir de ahí, apostar por la emancipación.

La problematización que podremos encaminar desde las informaciones que construimos sobre la articulación formación-posicionamiento-contexto, pregunta por prácticas más participativas. Sin negar la importancia de la constitución de vínculos educador-educando y la creación de ambientes amorosos (según Maturana, 2000), hay que provocar la reflexión sobre las jerarquías que organizan el trabajo en el CPCA.

Así, relativizar jerarquizaciones en la gestión (por la condición de género) y en la relación con los educandos proponiendo el estímulo a la participación de niños y adolescentes en la organización de talleres de aprendizaje o en la articulación de grupos de expresión de la identidad juvenil<sup>8</sup>. En fin, problematizaciones que incrementen el ejercicio cotidiano de autonomía y participación, como alternativa reflexiva para construir nuestro entendimiento sobre la «emancipación».

*«...si necesita de prácticas que vinculen, y no escondan, los conflictos y las contradicciones sociales, buscando solución para las mismas, que permitan la construcción de una identidad colectiva a partir de valores fundamentales inscritos en la historia de esas personas, y que les permita rescatar la dignidad y el poder en el cierne de las relaciones sociales. Más que eso, esas prácticas deben ser capaces de reinscribir personas en una filiación, en una red de pertenecimiento en la cual ellas se reconozcan y en la cual ellas puedan anclar proyectos de futuro.» (Nunes, 2005: 09)*

## **5. CONSIDERACIONES FINALES: PARA PENSAR LOS PRÓXIMOS PASOS**

El contexto de trabajo de los educadores en el CPCA y las relaciones que vienen estableciendo con los educandos, conforme los datos que hemos producido hasta el momento, diseñan un ambiente atravesado recurrentemente por la valorización simbólica del estudio y del trabajo; la convivencia conturbadora con la violencia y la pobreza; los posicionamientos basados en la acogida y en la protección; el desenvolvimiento de actividades cíclicas y pautadas en la interacción con la singularidad (del «caso») y la proposición de prácticas socializantes y jerarquizadas en la actividad educativa.

Buscando problematizar los temas sistematizados en la primera etapa de la investigación, para seguir el trabajo necesitaremos observar las características que he resumido en este texto no como elementos yuxtapuestos a la realidad, si no como constituyentes del contexto, con los cuales el grupo organiza su pertenencia al trabajo de educar. Dialogando con el equipo y con cada gestor, hay que

---

<sup>8</sup> Para dar un ejemplo, hay grupos juveniles de Hip Hop que utilizan las dependencias del CPCA para sus actividades, pero la ONG no acompaña o incentiva la organización de estos populares. Expresión de identidad organizada por jóvenes, estos grupos podrían aportar nuevas formas de actuación, en respeto a los saberes y pertenecimientos construidos por los colectivos de jóvenes-educandos.

construirse un camino en conjunto, considerando las limitaciones que traemos a la investigación. Y, en este sentido, no nos proponemos tratar todas las situaciones-problemas que encontramos, mas podríamos intensificar el proceso reflexivo desde la noción de «emancipación», como categoría e idea-fuerza que ya viene movilizándolo a los educadores del CPCA.

Propondría tres líneas de investigación: devoluciones de síntesis de las informaciones; elaboración de flujogramas; complementación del sociograma ya construido. Las devoluciones de síntesis configuran nuevas entrevistas, en las cuales los temas traídos anteriormente por el entrevistando son reanudados, enfatizando las proposiciones contradictorias, para que el sujeto revise su narrativa y construya nuevas formulaciones en su relación, en este caso, con los educandos.

Además de revisar los discursos elaborados, la devolución de citas literales de los educadores se orienta para que estos visualicen sus dilemas narrativos, reorganizándolos y, tal vez, buscando nuevas formas de actuar. Sería un ejemplo, al principio, la contradicción presente en el discurso del director general de la ONG: «“curar” los casos» y «construir el aprendizaje junto a los educandos»<sup>9</sup>.

En otra línea, el flujograma es una técnica que puede ser utilizada individual o colectivamente para crear un discurso explicativo sobre los problemas del trabajo (en el caso, la educación y la asistencia a niños y adolescentes). Se trata del uso de una relación donde se describen situaciones-problemas del trabajo, teniendo dos ejes de distribución: el nivel de autonomía que el sujeto elaborador posee para resolver el problema y el tipo de problemas<sup>10</sup> (Socas, 2005). En la secuencia, se daría prioridad a cuáles serían los problemas más críticos y la relación entre ellos en la andadura de los servicios. Así, podemos tener un registro (específico) de cómo piensan/explican su trabajo y disponemos, además, de una base para formulación de propuestas. Este instrumento puede ser complementado y contrastado mediante consulta a otros sujetos, que también actúen en la comunidad y en el mismo área asistencial-educativo.

Por fin, el complemento del sociograma pasa por revisarlo con los gestores y también por abrirlo a los demás educadores. También se pueden consultar otros sujetos de la comunidad, para que sea representativo de un discurso lo más diverso posible. Nuevamente, se caracteriza y contrasta la posición de los gestores.

De esa manera, creamos herramientas para reflexionar sobre las narrativas, jerarquizaciones y visiones construidas del trabajo y de la comunidad. Nosotros, sujetos de la investigación, seríamos animados a relativizar nuestras posturas a lo largo del proceso y, al mismo tiempo, tendríamos instrumentos para planificar, conociendo las situaciones-problemas consideradas más relevantes y las potenciales mancomunidades para los servicios de la ONG.

---

<sup>9</sup> Aunque menos recurrente en el discurso de Pedro, la proposición de construcción conjunta del aprendizaje también fue citada.

<sup>10</sup> La tipología de problemas podría ser creada por los propios sujetos, con base en la primera etapa de la pesquisa. Villasante (2002) propone 4 tipos básicos posibles de ser considerados: tiempo/tecnología; economía/recursos; organización/política; y formación/cultura.

Son posibilidades de continuidad que dependerán sobre todo de lo que el grupo construya y quiera realizar. Las herramientas estarán disponibles para que las usemos o no, conforme la movilización de la comunidad. No tenemos una «solución» para una realidad tan precarizada, tenemos alternativas que tomar rumbo a una nueva auto-eco-organización de sujetos y relaciones.

Así tenemos configurada la investigación, con momentos de autorreflexión de referencias personales y profesionales, objetivando planificar relaciones y prácticas diferenciadas, partiendo del presupuesto de que el ejercicio cotidiano podrá contribuir para la formación de los educadores en el trabajo, interfiriendo en la interacción educativa que establecen con niños y adolescentes.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Sylvia

2001 «Formação». En: FAZENDA, Ivani (coord.) *Dicionário em construção: interdisciplinaridade* (pp. 135-140). São Paulo: Cortez.

HOLZMANN, Lorena

2000 «Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas». *Revista Sociologias*, 4:258-273.

IBGE

2000 Amostra do Censo Demográfico. Disponible en: <http://www.devinho.info/brazilchildequity>. Accesado en: abr/2006.

LINDÓN, Alicia

2000 «Del campo de la vida cotidiana y su espacio-temporalidad». En: LINDÓN, Alicia (coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 07-18). Barcelona: Antropos Editorial.

MARTÍN, Pedro

2003 «Mapas sociales: método y ejemplos prácticos». En: VILLASANTE, Tomás (coord.). *Prácticas locales de creatividad social* (pp. 91-114). Madrid: El Viejo Topo.

MORIN, Edgar

2001 *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

1996 «Epistemologia da complexidade.» En: SCHNITMAN, Dora. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-286). Porto Alegre: Artes Médicas.

NUNES, Mónica

2005 «Idiomas culturais como estratégias populares para enfrentar a violência urbana». *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 10: 409-418.

OLIVEIRA, Cléia

2004 *Construindo a Lomba do Futuro*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal.

RAMOS, Silvia

2004 «Criminalidade e respostas brasileiras à violência». En: IBASE. *Panorama Brasileiro* (pp. 45-52). Rio de Janeiro: Observatório da Cidadania.

REGUILLO, Rossana

- 2000 «La clandestina centralidad de la vida cotidiana». En: LINDÓN, Alicia (coord.). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad* (pp. 77-93). Barcelona: Antropos Editorial.

SALVARO, Giovanna

- 2004 «Jornadas de trabalho de mulheres e homens em um assentamento do MST». *Revista Estudos Feministas*, 12: 321-330.

SOCAS, José

- 2005 «La técnica del fluxograma: apuntes desde la práctica.» En: VILLASANTE, Tomás (coord.). *Escola de Cidadania – textos* (pp. 40-62). Porto Alegre: ONG Cidade.

TARDIF, Maurice

- 2000 *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Revista Educação & Sociedade*, 73: 209-244.

VILLASANTE, Tomás

- 2002 *Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social*. Petrópolis: Vozes.