

# Estudiar es tu derecho

Los espacios socioeducativos en las organizaciones comunitarias



Presidencia  
de la Nación

Ministerio de  
Educación

**Presidenta de la Nación**

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**Jefe de Gabinete de Ministros**

Cdor. Dr. Aníbal Fernández

**Ministro de Educación**

Prof. Alberto E. Sileoni

**Secretario de Educación**

Lic. Jaime Perczyk

**Jefe de Gabinete**

A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretario de Equidad  
y Calidad Educativa**

Lic. Gabriel Brener

**Director Nacional  
de Políticas Socioeducativas**

Lic. Alejandro Garay

# Estudiar es tu derecho

---

Los espacios socioeducativos en las  
organizaciones comunitarias

**Por la DNPS**

Javier Bráncoli  
Susana Barrera  
Magdalena Elli  
Constanza Cacciutto  
Natalia Boucht

**Por FOC**

Juan Pablo Yovovich  
Laura Hoorn

**Por SES**

Alberto Croce  
Marcelo Krichesky

**Por CÁRITAS ARGENTINA**

Javier Quesada  
Patricia Robledo

**Equipo de Edición y Producción  
gráfico editorial de la Dirección  
Nacional de Políticas Socioeducativas**

**Coordinación y edición general**  
Laura Gonzalez

**Diseño y Armado**  
Yanina C. Olmo

**Diseño de tapa y portadas**  
Gabriela Franca  
Nicolás Del Colle

**Carga de correcciones**  
Nicolás Del Colle

**Comprobaciones Preliminares de  
Preprensa e Imposición Digital**  
Nicolás Del Colle

**Producción**  
Verónica Gonzalez  
Karina Giamello

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Estudiar es tu derecho : los espacios socioeducativos  
en las organizaciones comunitarias. . - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :  
Ministerio de Educación de la Nación, 2015.

312 p. ; 20x16 cm.

ISBN 978-950-00-1081-8

1. Educación. 2. Política Educativa.

CDD 379

Fecha de catalogación: 17/03/2015

# Índice

PRÓLOGO .....	9
PRESENTACIÓN .....	12
ARTÍCULOS .....	15
Para que estudiar sea un derecho: mediaciones comunitarias y trayectorias educativas <i>Los espacios socioeducativos en las organizaciones. Caracterización y análisis de experiencias</i>	
Equipo de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación - DNPS .....	17
Estado, educación y organizaciones sociales: subjetividades de una relación entrañable Lic. Laura Hoorn, Lic. Juan Pablo Yovich .....	33
Derecho a la educación y espacios socioeducativos. <i>Estrategias de intervención desde el campo de la educación popular</i> Mg. Marcelo Krichesky .....	42
Una escuela secundaria para todos, todos a la secundaria. <i>Tutorías juveniles para la reinclusión educativa</i> Lic. Javier Quesada .....	54
Primera infancia.....	67
Mochileros por la infancia. <i>Una intervención educativa con una perspectiva política en la que se transforman el sujeto y el contexto</i> Lic. Javier Quesada.....	69
Una experiencia educativa en el territorio. <i>Jardines comunitarios y políticas públicas articuladas para dejar de estar a la intemperie</i> Lic. Rocío Pearson, Lic. Virginia Saradjian, Prof. Simón Gómez .....	80

<b>Apoyo escolar</b> .....	93
Lectura para todos.	
<i>La democratización de la cultura a través de la implementación de prácticas de lectura inclusiva</i>	
Manuela González Ursi .....	95
Red de Apoyo Escolar.	
<i>Hacia nuevas estrategias de intervención en el acompañamiento a las trayectorias escolares de niños, niñas y jóvenes</i>	
Facundo Ferreirós, Julieta Calderón .....	105
 <b>Abordaje de problemáticas sobre consumo de sustancias</b> .....	 119
Desde un proyecto de vida, ganarle horas a la calle.	
<i>Estrategias de abordaje comunitario en Prevención de las Adicciones</i>	
Lic. Sofía Zadara, Lic. Javier Quesada .....	121
“No te sientas zarpado”.	
<i>Promoción de prácticas de cuidado sobre usos de drogas dentro de una institución escolar</i>	
Intercambios Asociación Civil y Fundación Armstrong .....	129
 <b>TICS - La netbook y más allá del texto escolar</b> .....	 139
Conectados: inclusión y protagonismo.	
<i>Experiencias de cibernets sociales en Bariloche y Humahuaca</i>	
Laura Velázquez .....	141
Mallku.	
Norma Cazón .....	148
 <b>Comunicación - Arte</b> .....	 153
Radio Comunitaria Poriajhú: ¡Una radio para otro mundo! Pero... ¿Qué mundo?	
<i>La radio comunitaria como una herramienta para la transformación e inclusión</i>	
Marita Milagro .....	155

Una noticia mal contada es un robo a mano armada. <i>Una experiencia de comunicación popular: Cronistas populares</i>	
Lic. César Perri, Lic. Marcela Viegas .....	168
La Murguita de Emaús. <i>Murga comunitaria, reflejo de expresión artística y de inclusión</i>	
Alicia Benicelli, Martha Neder .....	178
<b>Deporte social</b> .....	185
El deporte como puente de inclusión social. <i>Experiencias de deporte social en San Francisco (Córdoba) y San Rafael (Mendoza)</i>	
Jorge Ambrosino .....	187
Proyectos comunitarios a partir de la generación de espacios para el desarrollo de prácticas deportivas en San Francisco, provincia de Córdoba.....	188
Cáritas Diócesis San Rafael, Equipo de Cáritas San Rafael (Mendoza) .....	191
<b>Estrategias de participación de los jóvenes a nivel barrial</b> .....	195
Pájaros Carpinteros. <i>Una experiencia de trabajo cooperativo en un centro cerrado de La Matanza</i>	
Miriam Leites, Guadalupe Maciel, Fernando de Olivera, Hernán Monath.....	197
Empoderamiento a través de la palabra. <i>Ejercicio de derechos como individuos y colectivo social</i>	
Fabián Zanardini .....	207
Espacios de encuentro y formación política. <i>Una experiencia de formación de organizaciones de jóvenes en Mendoza</i>	
Nicolás Vargas .....	218
El programa de Grupos Juveniles de ETIS. <i>Una experiencia de acompañamiento socioeducativo para el cambio social</i>	
Maximiliano C. Estigarribia.....	231

Del Viso, ciudad educativa. <i>Jóvenes participando en una comunidad que aprende</i>	
Solana Noceti .....	247
<b>Sobre terminalidad</b> .....	255
Mi oportunidad. Terminando el secundario. <i>Una experiencia de inclusión educativa que responde a las necesidades concretas de su contexto</i>	
María Teresa Casala .....	257
Una propuesta educativa revolucionaria. <i>El Plan FinES 2 como política educativa inclusiva e integral</i>	
Asociación Civil Sol de Mayo .....	272
El desafío de la articulación territorial en el marco de la terminalidad educativa. <i>La implementación del Plan FinES en un distrito de la provincia de Buenos Aires</i>	
Maximiliano Etchart .....	278
El derecho a la educación. <i>Una mirada integral de la política educativa</i>	
Asociación Civil Justicia Social Siglo XXI .....	284
Las mujeres, el centro de nuestro trabajo. <i>Experiencias de terminalidad de primaria y secundaria (FinES)</i>	
Lic. Blanca Margarita Gutiérrez .....	294

### Aclaración

En cada uno de los artículos los autores han respetado, como criterio común, la diversidad e igualdad de géneros, independientemente del recurso estilístico que se haya utilizado en cada caso; quedando así contemplados los distintos recursos utilizados (“@”, “chicas y chicos”, “chicos”) para referirse al género humano a lo largo de toda la publicación.



## **Palabras preliminares**



## Prólogo

La presente publicación recupera un conjunto de experiencias socioeducativas desarrolladas en el marco de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación desde el año 2010 hasta la actualidad impulsadas por el Ministerio de Educación de la Nación. Las organizaciones sociales han tenido un papel relevante y extraordinario cuando el Estado se retiró en la Argentina de los años '90. Sin embargo no han sido sólo un “reflejo mecánico” de la crisis social e institucional que atravesó nuestro país hacia principios de siglo. Por el contrario, forman parte de una larga tradición de asociatividad y participación comunitaria que se reconoce en los orígenes de la Argentina moderna como herencia de los pueblos y colectividades que la formaron. Mutuales, bibliotecas, sociedades de fomento, clubes, parroquias y cooperativas han sido las formas institucionales que fueron adquiriendo estas prácticas sociales.

Hoy, las organizaciones comunitarias son una referencia ineludible en el proceso de ampliación de derechos sociales, la implementación de políticas públicas en el territorio y el acompañamiento de los sectores más vulnerables de la sociedad. Encuentran un nuevo rol en el escenario político que se abre a partir del 25 de Mayo del año 2003. Con este sentido, las organizaciones de la comunidad son actores reconocidos por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su artículo 4to para colaborar con las familias en el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

La RED se constituye a partir de los espacios socioeducativos que funcionan en las comunidades a donde concurren niños, niñas, jóvenes y adultos en busca de propuestas educativas alternativas. Estos espacios permiten el enriquecimiento de las trayectorias escolares y posibilitan la ampliación de experiencias de aprendizaje que trascienden el espacio de la escuela tales como: jardines comunitarios, centros de alfabetización, espacios de apoyo escolar, talleres recrea-

tivos, culturales y deportivos, medios de comunicación comunitaria. Estos espacios de “oportunidad” permiten el acompañamiento de niños, niñas, jóvenes y familias en condiciones de vulnerabilidad social y educativa, y se organizan de manera diversa y creativa para dar respuesta a complejas problemáticas familiares. Estos espacios constituyen en sí mismos lugares de integración donde es posible recuperar la autoestima y el ejercicio de derechos de quienes concurren a ellos, mejorando su vida cotidiana y logrando un tránsito escolar más favorable. Como relataba una mamá de San Francisco (Córdoba): “... El apoyo escolar nos sirve para que los chicos no estén en la calle y puedan seguir estudiando. A mi me dio ganas de empezar de vuelta el secundario así puedo ayudarlos en casa”.

El desafío actual es la articulación de estas experiencias comunitarias con el sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades a fin de promover la inclusión educativa. De tal modo, la tradición de la educación popular se vincula con la educación formal en un círculo virtuoso y mutuamente complementario.

Los espacios socioeducativos suponen un trabajo comunitario e intersectorial que –lejos de poner en tela de juicio las condiciones de “educabilidad” de los sujetos que cargan con experiencias de frustración– plantean originales propuestas de trabajo. A través de la incorporación de lenguajes expresivos, corporales, tecnológicos se enriquece el modo tradicional –oral y escrito– de la educación formal y se favorece el acceso a herencias culturales populares.

Los espacios socioeducativos permiten reconocer la singularidad de los recorridos que los sujetos realizan en su paso por el sistema educativo, abordando de esta manera una historia escolar con características propias. Las organizaciones sociales cuentan con un conocimiento “situado” del territorio a partir de una larga experiencia de trabajo comunitario; el vínculo construido con las familias y la articulación con el sistema educativo y otros actores institucionales.

La experiencia desarrollada, desde hace más de 5 años, por la RED ha favorecido la implementación de políticas sociales y educativas en contextos de vulneración de derechos potenciando la relación

Estado - Sociedad Civil. La recuperación del rol del Estado en general, y en particular en el campo de las políticas educativas, requiere una comunidad activa y movilizadora que permita afianzar los logros alcanzados y asumir los desafíos pendientes.

**Lic. Jaime Perczyk**  
Secretario de Educación

## Presentación<sup>1</sup>

Las políticas socioeducativas representan un conjunto de dispositivos institucionales que, en el marco de la escuela, promueven diversas formas de participación social e inclusión educativa. Son, en sí mismas, formas de acompañamiento a las trayectorias educativas de niñ@s, jóvenes y adultos.

Si bien estas políticas están diseñadas y ejecutadas para el conjunto de la comunidad educativa, ponen un acento preferencial en aquellos sectores atravesados por situaciones de vulnerabilidad social.

Centros de actividades infantiles y juveniles; programas de becas y movilidad; parlamentos juveniles; coros y orquestas; bibliotecas escolares; turismo educativo, entre otros son estrategias destinadas a ampliar el universo cultural de niñ@s, jóvenes y adultos que transitan por los diversos niveles y modalidades del sistema educativo en cada una de las jurisdicciones.

Sin embargo, existen otros actores comunitarios que se desempeñan en la “*frontera*” de la institución escolar y que contribuyen al desarrollo de otros espacios socioeducativos.

Son organizaciones de base territorial con reconocimiento en la comunidad; trabajo sistemático con las familias y articulación con docentes, equipos de orientación escolar y cuerpos directivos de las escuelas.

Estas organizaciones se han nucleado en una RED nacional por iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación lo que ha potenciado su trabajo intersectorial; su relación con programas sociales y educativos y el impacto en las biografías de los sujetos con quienes trabajan cotidianamente.

La Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación se ha constituido en un aliado estratégico de diferentes programas

---

1 A la publicación de la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación sobre espacios socioeducativos.

educativos para favorecer su implementación en diferentes contextos rurales y urbanos de alta complejidad.

La articulación con los programas de Educación Sexual Integral, Prevención de Adicciones, Violencia en la Escuela y Conectar Igualdad ha sumado esfuerzos en la misma dirección que define la Ley de Educación Nacional tendiendo a “*garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales...*”<sup>2</sup>

Las familias reconocen el trabajo educativo que se desarrollan en estos espacios comunitarios y confían el cuidado, protección y aprendizaje de sus niñ@s en una relación de mutuo compromiso y correspondencia.

Los talleres de lectura, los espacios de juego, el apoyo escolar, los medios de comunicación comunitaria, la capacitación en oficios son “espacios puente” que permiten (re)vincular a los sujetos con nuevas experiencias de aprendizaje.

Esta vinculación ha favorecido, en muchos casos, procesos de reinclusión escolar, alfabetización y terminalidad de estudios primarios y secundarios a través de los programas Encuentro y FINES respectivamente.

Esta publicación recupera un conjunto vasto y heterogéneo de experiencias socioeducativas que requieren visibilizarse y potenciarse como parte de la política pública. Para ello resulta necesaria una mayor vinculación de la escuela con su entorno inmediato que favorezca un diálogo de saberes con las familias y la comunidad de la que forma parte.

**Lic. Alejandro Garay**

Director Nacional de Políticas Socioeducativas

---

2 Ley de Educación Nacional N° 26206. Capítulo 2. Artículo 11 inciso G.





## Artículos



## Para que estudiar sea un derecho: mediaciones comunitarias y trayectorias educativas.

LOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LAS ORGANIZACIONES.  
CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

Equipo de la Red de Organizaciones Sociales  
por el Derecho a la Educación  
DNPS<sup>1</sup>

La siguiente publicación recoge distintas experiencias de trabajo que se vienen desarrollando desde organizaciones sociales de base territorial destinadas a niñ@s, jóvenes y adultos de sus comunidades. Estas organizaciones forman parte de la Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación que, desde el año 2010, colabora en el acompañamiento de trayectorias educativas de niñ@s, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Esto incluye diferentes iniciativas destinadas a promover **la inserción, permanencia y egreso del sistema educativo.**

Las acciones impulsadas en conjunto entre el Ministerio de Educación de la Nación, SES, FOC y Cáritas Argentina buscan acompañar y fortalecer los esfuerzos que viene realizando un universo significativo de organizaciones sociales en el campo educativo. Como establece la Ley de Educación Nacional<sup>2</sup>, si bien es el Estado el responsable

---

1 Lic. Javier Bráncoli, Lic. Natalia Boucht, Lic. Constanza Cacciutto, Prof. Susana Barrera, Lic. Magdalena Elli.

2 Ley Nacional de Educación N.º 26.206 Artículo 4.º: El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para tod@s, resulta indispensable la participación comprometida de las organizaciones sociales y de las familias para garantizar el efectivo ejercicio del derecho a la educación.

Durante los años 2010 y 2011, la tarea de la Red estuvo centrada principalmente en la identificación y el contacto con niñ@s, jóvenes y familias en situaciones vulnerables, y que por lo mismo podían encontrarse en condiciones de percibir la AUH; la matriculación de niñ@s y jóvenes dentro del sistema educativo; el acompañamiento de niñ@s y jóvenes que se reinscribían en la escuela y de aquellos que corrían el riesgo de abandonar.

A partir del 2012, sin abandonar los objetivos iniciales, la Red comienza a dirigir sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de los denominados **espacios educativos** que funcionan en el interior de las organizaciones. Estos espacios permiten la ampliación de las posibilidades de socialización y de experiencias educativas fuera del ámbito escolar, así como la ampliación del universo cultural y educativo de los destinatarios y sus familias. Se construyen en la propia dinámica comunitaria y pretenden dar respuesta a las demandas y necesidades de los niñ@s y jóvenes que transitan en los barrios y comunidades.

Se busca **acompañar las trayectorias educativas** de la población con la que trabaja cada organización en cada contexto específico (niñ@s, jóvenes, adultos) a través de acciones propias y articulando con diferentes líneas de los programas socioeducativos. En este marco, se propone profundizar el trabajo orientado a la **alfabetización de jóvenes y adultos y la terminalidad de estudios**, a través de la apertura de centros que favorezcan la proximidad con la población destinataria. Por último, se plantea como desafío transversal a todas las acciones desarrolladas por las organizaciones **el trabajo con jóvenes y adolescentes** a fin de abordar las problemáticas que atraviesan en contextos de vulneración de derechos y de potenciar sus capacidades, creatividad y compromiso, entendiéndolos como actores sociales claves en las propuestas que se puedan implementar desde las organizaciones sociales y la institución escolar.

Durante los años 2013 y 2014, el trabajo de la Red estuvo centrado en el fortalecimiento de los **espacios socioeducativos** que funcionan en las organizaciones. Estos incluyen un aporte económico anual, la articulación con áreas y programas del Ministerio, el desarrollo y la implementación de las **propuestas de formación** (virtuales y presenciales) para organizaciones de la Red y de otras instituciones en articulación con el Programa Conectar Igualdad.

También se ha promovido articulación de la Red con niveles, modalidades y jurisdicciones del sistema educativo y la conformación de **mesas y redes de trabajo socioeducativas** con municipios y escuelas. La convocatoria y difusión para el acceso de jóvenes al **programa Progresar** y la apertura de **centros de alfabetización** en articulación con la Dirección Nacional de Jóvenes y Adultos han sido ejes principales en esta etapa de trabajo.

Finalmente, la investigación, registro y **sistematización de experiencias** del trabajo socioeducativo que realizan las organizaciones ha permitido visibilizar a estos actores comunitarios y valorar el rol social y educativo que cumplen.

Esta publicación recorre diferentes experiencias de trabajo, que se han desarrollado a lo largo de estos años, las cuales buscan ser una respuesta a las problemáticas que atraviesan los niñ@s, jóvenes y adultos en sus trayectorias escolares y educativas.

En la diversidad de propuestas es posible rescatar una concepción común que subyace a las mismas: **la multiplicidad de factores familiares, económicos, sociales, culturales que inciden en las trayectorias educativas y escolares de niñ@s, jóvenes y adultos**. Por este motivo, las experiencias incluidas en esta publicación buscan fortalecer diferentes aspectos de la vida de niñ@s, jóvenes y adultos, considerando que así se podrán generar mejores condiciones para un tránsito más favorable y equitativo por el sistema educativo.

Entre otras experiencias, se incluyen proyectos relacionados con **la lectura**, buscando generar sujetos autónomos y activos en su relación con el conocimiento y democratizar el acceso a los libros y a la cultura escrita; la promoción de **prácticas de cuidado** sobre usos de drogas; el **trabajo cooperativo**; el empoderamiento a través de

la palabra como ejercicio de derecho como individuo y colectivo social; el acompañamiento en la **finalización de los estudios** secundarios; la formación para asumir roles de protagonismo y **liderazgo comunitario**; la conformación de medios de comunicación comunitarios (radios, periódicos, sitios web), ejerciendo la radiodifusión como un servicio a la comunidad y la **comunicación** como un derecho de todas las personas; el **apoyo escolar** que trasciende el acompañamiento en las tareas escolares buscando el trabajo territorial, y la articulación con políticas públicas; la capacitación de **docentes y educadores comunitarios**; **jardines comunitarios** que brindan educación, contención y asistencia alimentaria; prácticas de **animación sociocultural** dedicados a la atención de la infancia por medio de prácticas lúdicas y artísticas.

A través de este libro se busca visibilizar el rol y la acción de las organizaciones sociales como actores socioeducativos por parte de las familias y de la institución escolar, así como fortalecer estos espacios como “puertas de entrada” para sumar niñ@s y jóvenes a participar de las mismas y habilitar nuevas articulaciones y replicabilidad en los contextos que resulten posibles y oportunos.

## LOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS EN LAS ORGANIZACIONES SOCIALES

Las experiencias incluidas en esta publicación se enmarcan dentro de las iniciativas que las organizaciones sociales que conforman la Red vienen desarrollando (acompañamiento escolar, recreativas, culturales, artísticas, deportivas, de capacitación en oficios) con la participación de poblaciones que no tienen posibilidades de acceder a la oferta privada de propuestas extraescolares o que no cuentan en sus territorios con otra oferta gratuita y pública. Por esta razón suelen convertirse en los únicos espacios, fuera del ámbito escolar, capaces de ofrecer aprendizajes que potencien las capacidades de los sujetos y contextualicen el proyecto escolar en una propuesta educativa que lo enriquezca, lo fortalezca y lo trascienda.

Los equipos de trabajo de las organizaciones se proponen abordar la

inclusión, permanencia y egreso escolar de niñ@s, jóvenes y adultos, entendiendo las **trayectorias escolares** en relación directa con las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se inscriben dichos sujetos. Es decir, considerando que las **trayectorias escolares** poseen íntima relación con las condiciones familiares, sociales, económicas y culturales, y que éstas incidirán en un tránsito más o menos favorable por el sistema educativo.

Dentro de las líneas prioritarias en las que las organizaciones sociales desarrollan sus acciones se destacan: las **propuestas socioeducativas** en espacios comunitarios; el **trabajo intersectorial** a nivel local; el **abordaje de situaciones complejas** en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa; la **construcción de vínculos** escuela, familia y comunidad.

Estas experiencias se desarrollan en los llamados espacios socioeducativos que constituyen ámbitos de contención, en los cuales se trabaja la recuperación de la autoestima y el ejercicio de los derechos de los niñ@s y jóvenes que concurren a estos espacios, buscando mejorar sus condiciones sociales y de esta manera incidir en un tránsito escolar más favorable.

Desde estos espacios se generan instancias de trabajo conjunto e interdisciplinario con otros actores de la comunidad y se promueven diversas actividades, las cuales permiten la ampliación de las posibilidades de socialización y de experiencias educativas fuera del ámbito escolar, así como también la ampliación del universo cultural y educativo de los destinatarios y sus familias. Los espacios se construyen en la propia dinámica comunitaria y pretenden dar respuesta a las demandas y necesidades de niñ@s y jóvenes que transitan en los barrios y comunidades.

*“Las capacidades para el abordaje territorial son aquellas que permiten a las organizaciones llevar a cabo acciones que modifican la realidad cotidiana en sus territorios pero que van más allá de lo asistencial y alimentario, tales como actividades culturales, recreativas, deportivas, de atención a la infancia, grupos de mujeres o consejerías*

*juveniles. A partir del desarrollo de estas capacidades, las organizaciones han avanzado en el abordaje de problemáticas específicas, como la violencia de género, la prevención de enfermedades o la capacitación en diferentes temas”<sup>3</sup>.*

Desde los espacios socioeducativos se trabaja con la singularidad de los recorridos que niñ@s y jóvenes realizan en su paso por el sistema educativo, abordando de esta manera una historia escolar con características propias. Es decir, se intenta trabajar con las trayectorias escolares que cada sujeto va construyendo.

La posibilidad de vincular las iniciativas llevadas a cabo en los **espacios socioeducativos de las organizaciones** con las propuestas escolares impacta sobre la coherencia y complementariedad de espacios y recursos disponibles en cada territorio.

*“Solemos considerar que la trayectoria educativa y la trayectoria escolar coinciden, desconociendo los diferentes locus de aprendizaje, en muchos casos extraescolares, que enriquecen las posibilidades de inclusión en los espacios formales (Borzese y García, 2003), y descuidando en consecuencia la construcción de contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar...”<sup>4</sup>.*

Los responsables de estos espacios orientan su trabajo con el fin de convertirse en referentes significativos para los niñ@s y jóvenes que concurren y que por diversas razones requieren de otras instancias de aprendizaje y contención por fuera del tiempo y espacio escolar.

Desde estos espacios se acompaña y orienta a las familias reconociendo la singularidad de cada una de las situaciones. Las organizaciones

---

3 Bráncoli, J., Cacciutto, C., Boucht, N. (2014). *Pobreza persistente trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)*. En *Revista de Políticas Sociales*, Centro de Estudios de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno, 2014, I, 0, 39-48.

4 Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*, OEI-Ministerio de Educación.



sociales cuentan con un **conocimiento “situado”** del territorio a partir de: una larga experiencia de trabajo comunitario; el vínculo construido con las familias que atienden, y por la articulación lograda con el sistema educativo y otros actores institucionales (particularmente aquellos vinculados a la seguridad social y las políticas sanitarias).

Las organizaciones sociales cumplen en su trabajo comunitario funciones propias de la vida doméstica de las familias, como ser: asistencia alimentaria; acompañamiento en la escolaridad; acciones de crianza y cuidado y un seguimiento de sus tareas diarias. Asimismo, orientan a las familias en cuanto a la organización temporal de rutinas y hábitos, buscando generar condiciones que faciliten la trayectoria por la escuela. En síntesis, la tarea desarrollada por las organizaciones desde los espacios socioeducativos constituye una oportunidad para ampliar el universo cultural de niños y jóvenes; acompañar sus trayectorias escolares y coordinar acciones con la familia y la escuela en un contexto de ampliación y restitución de derechos sociales.

Los perfiles que coordinan las distintas actividades de las organizaciones suelen estar conformados por talleristas, tutores pedagógicos, educadores populares y otros profesionales (como comunicadores sociales, trabajadores sociales, politólogos o sociólogos). Participan también estudiantes avanzados de distintas carreras terciarias y/o universitarias y voluntarios del barrio, que en muchas ocasiones son mujeres o madres cuyos hijos concurren a las actividades. Muchas actividades son coordinadas por jóvenes comprometidos con las diferentes realidades territoriales. Algunos han participado durante su niñez o adolescencia de las actividades de la organización y luego se han convertido en coordinadores de las mismas, siendo referentes estratégicos para los niños y adolescentes de su barrio. Los niñ@s y adolescentes que participan de las propuestas viven en el barrio en el cual se inserta la organización o en sus inmediaciones, y en su mayoría se encuentran atravesando situaciones familiares de vulnerabilidad social y económica. En general, provienen de familias numerosas y viven en barrios de difícil acceso, tanto por las distancias como por la falta de infraestructura (calles de tierra, zonas inundables, sin acceso a transporte público).

Los adultos que participan de las actividades son, en su gran mayoría, desocupados, subocupados o emprendedores que necesitan ayuda económica y/o acompañamiento técnico para promover sus proyectos. También se acercan a la organización adultos para finalizar sus estudios primarios y/o secundarios, en algunos casos porque lo necesitan para continuar conservando sus puestos de trabajo.

Dentro del universo de las mujeres adultas que participan en las actividades de los espacios socioeducativos hay un gran porcentaje de madres solteras y amas de casa.

## PROBLEMAS SOCIALES Y ACCIONES REALIZADAS DESDE LAS ORGANIZACIONES

Como ya hemos planteado, desde las propuestas de las organizaciones se busca abordar la inclusión, permanencia y egreso escolar de niñ@s, jóvenes y adultos, entendiendo las **trayectorias escolares** en relación directa con las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se inscriben dichos sujetos.

Esta caracterización nos permite contextualizar a las trayectorias escolares como expresiones singulares de múltiples factores sociales e institucionales que inciden en los procesos de escolarización. El acceso, permanencia y egreso del sistema educativo supone entonces un análisis sobre los diversos problemas que se presentan en las trayectorias escolares, considerando que se van trazando según la situación de cada sujeto. Por lo tanto, resulta necesario considerar las **trayectorias reales** de los sujetos, es decir, aquellos recorridos por los que efectivamente transitan (heterogéneos y variados) y que no se corresponden con las trayectorias teóricas que espera de ellos el sistema educativo a partir de una periodización estándar (Terigi, 2009). Esta distancia resulta mayor en contextos de vulnerabilidad social y educativa.

*“El enfoque de las trayectorias es particularmente relevante para analizar el rol de las organizaciones sociales en las prácticas educativas, ya que nos permite diferenciar también la trayectoria escolar y la trayectoria educativa, reconociendo diferentes ámbitos de aprendizaje*

*que mejoran las posibilidades de inclusión en los espacios formales”<sup>5</sup>.*

El concepto de trayectoria educativa reconoce un recorrido que tiene en cuenta múltiples espacios de formación y de aprendizaje que trascienden el espacio escolar: actividades artísticas, deportivas, culturales, recreativas y de capacitación laboral, entre otras.

Teniendo en cuenta que no es posible analizar las trayectorias escolares y educativas al margen de las trayectorias familiares, comenzaremos caracterizando las principales **problemáticas a nivel familiar** que identifican las organizaciones sociales de la Red.

La situación de **precariedad habitacional** (materiales, situación habitacional del inmueble), el hacinamiento y la falta de acceso a servicios básicos caracterizan la realidad de los sujetos con los cuales trabajan las organizaciones sociales.

*“La situación de precariedad y aislamiento condiciona fuertemente las trayectorias educativas de niños y adolescentes por falta de disponibilidad de espacios adecuados en el hogar para tareas escolares, de estudio, juego y esparcimiento expresan la materialización de las posibilidades efectivas del grupo familiar para el desarrollo de diversas funciones domésticas”<sup>6</sup>.*

Conjuntamente, la **falta de espacios comunitarios** en donde poder realizar actividades culturales, recreativas y deportivas aparece como otro factor que incide en las trayectorias educativas de niñ@s y adolescentes. Los espacios socioeducativos de las organizaciones se convierten en muchas ocasiones en la única oferta extraescolar para ampliar y enriquecer las experiencias de aprendizaje y socialización de niñ@s, jóvenes y sus familias.

---

5 Terigi, Flavia (2009). *Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En revista *Propuesta Educativa*, N.º29, FLACSO, Buenos Aires.

6 Boucht, N.; Bráncoli, J.; Cacciutto, C. (2014). *Pobreza persistente trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)*. En *Revista de Políticas Sociales*, Centro de Estudios de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno, i, 0, 39-48.

En cuanto a **la motivación y el acompañamiento familiar en las trayectorias escolares**, las organizaciones refieren poca presencia de los adultos. En la mayoría de los casos los adultos son analfabetos o han tenido breves recorridos en el sistema educativo. Esta situación dificulta el acompañamiento efectivo que puede realizar la familia durante las experiencias educativas de niñ@s y jóvenes.

*“El clima educativo del hogar, entendido como el promedio de años de estudio de las personas de 20 y más años de edad, es un condicionante de las trayectorias educativas y escolares de los niños y adolescentes atendidos por las organizaciones consultadas y una clave para comprender la permanencia, continuidad y logro de aprendizajes significativos”<sup>7</sup>.*

La **accesibilidad** aparece como otra dificultad en la inserción escolar de niñ@s y jóvenes. La falta de vacantes (en especial en el Nivel Inicial) y la distancia entre el hogar y el establecimiento educativo (con falta de movilidad y/o recursos para solventar los gastos de traslado) aparecen como dificultades para acceder a la escuela.

Las organizaciones sociales enumeran dentro de las problemáticas ligadas a la experiencia educativa situaciones de **abandono escolar, de repitencia y de sobreedad**.

La falta de estrategias de apoyo, contención, acompañamiento y motivación desde los equipos escolares (denominando en algunos casos “escuelas expulsivas” a las instituciones educativas de sus barrios) aparece como denominador común en las problemáticas con las que trabajan los referentes de las organizaciones sociales.

Las organizaciones describen a las escuelas, en muchos casos, como instituciones selectivas, ya que excluyen o desalientan el ingreso de niños y jóvenes según el perfil de la población, tales como inmigrantes, repitentes, con problemas de comportamiento o aquellos que se encuentran en condiciones de mayor pobreza.

Trabajar durante la niñez o la adolescencia, y el consecuente abandono

---

<sup>7</sup> Terigi, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares*, del problema individual al desafío de política educativa, OEI-Ministerio de Educación.

o la intermitencia en sus trayectorias escolares, responde en muchas ocasiones a niñ@s y adolescentes en cuyos grupos familiares se atraviesa una situación de inestabilidad laboral. Tener que trabajar desde la infancia o la adolescencia actúa como un obstáculo para el estudio, el juego y el desarrollo cognitivo consecuente.

Conjuntamente, la paternidad y/o maternidad durante la adolescencia dificultan en algunas ocasiones la posibilidad de continuar estudiando, lo cual conlleva al abandono escolar o a transitar el período con muchas intermitencias y dificultades.

*“Un segmento de la población identificada por las organizaciones que registra mayores inconvenientes para la permanencia en la escuela secundaria es la de **padres y madres jóvenes**. Madres adolescentes que deben cuidar a sus hijos y padres jóvenes que tienen que salir a trabajar. La conformación de la propia familia aparece como una de las causas más frecuentes para pensar en el abandono escolar en esta etapa”<sup>8</sup>.*

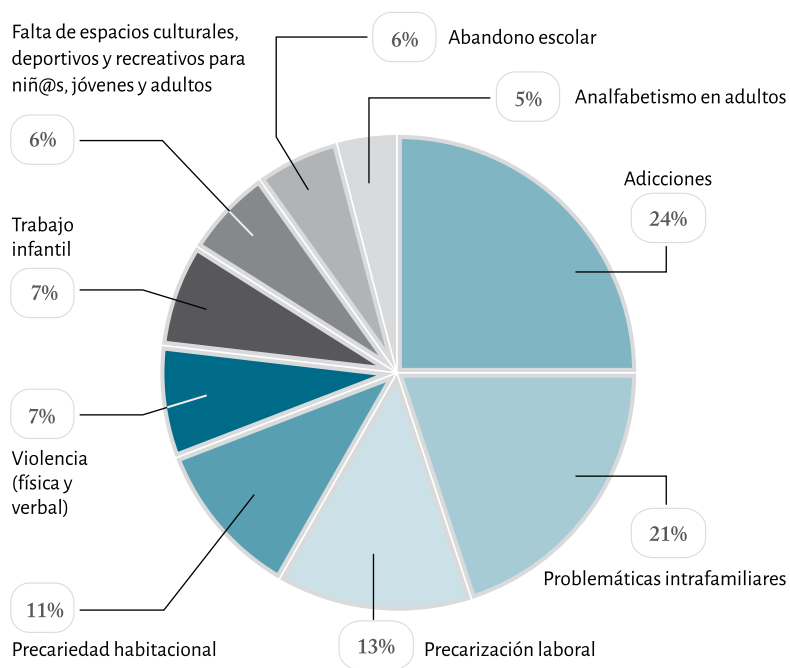
Las adicciones, la violencia entre pares e intrafamiliares y la discriminación son situaciones problemáticas con las cuales conviven los niños y adolescentes, y forman parte del contexto en el cual las organizaciones buscan junto a otros actores escolares y comunitarios acompañarlos para que puedan retomar y finalizar sus trayectorias escolares.

A través de diferentes estrategias y realizando acciones conjuntas con otros actores comunitarios (municipales, del ámbito de la salud, del ámbito educativo), los equipos de las organizaciones sociales buscan abordar las problemáticas que atraviesan los niñ@s, jóvenes y sus familias, a fin de generar mejores condiciones para transitar sus trayectorias escolares y educativas. El rol de las organizaciones, en especial las comunitarias, adquiere relevancia para complementar las funciones atribuidas a las escuelas y acompañar a las familias.

---

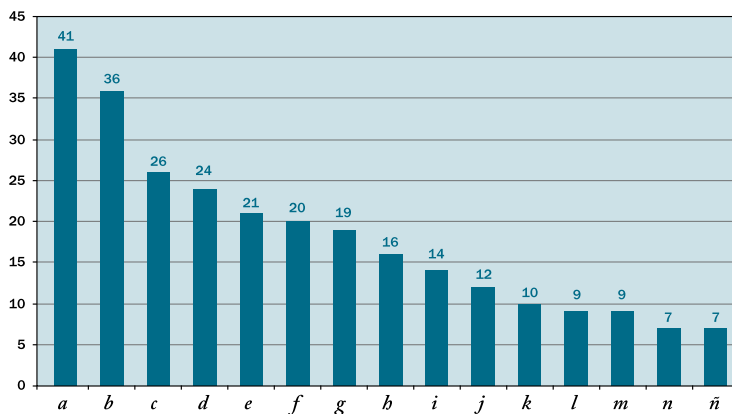
<sup>8</sup> Boucht, N., Bráncoli, J., Cacciutto, C. *Pobreza persistente trayectorias (educativas) y mediaciones (comunitarias)*. En *Revista de Políticas Sociales*, Centro de Estudios de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Moreno, 2014, I, 0, 39-48.

## CUADRO 1: PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS QUE SE PRESENTAN EN LAS FAMILIAS ACOMPAÑADAS POR LAS ORGANIZACIONES<sup>9</sup>



<sup>9</sup> Datos obtenidos de los informes anuales de las organizaciones referentes de la Red, correspondientes al año 2013.

## CUADRO 2: ACTIVIDADES Y/O ACCIONES DESARROLLADAS DESDE LOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS<sup>10</sup>



- a) Apoyo escolar y talleres de Estudio/Trabajo con tutores
- b) Actividades recreativas, culturales y deportivas
- c) Charlas - Act. Informativas- Acompañamiento sobre AUH.
- d) Encuentros y acompañamiento familiar
- e) Articulación con áreas y programas nacionales, provinciales
- f) Encuentros, talleres y jornadas con la comunidad
- g) Relevamiento (niños, jóvenes, adultos fuera de la escuela)
- h) Talleres y encuentros de reflexión con jóvenes
- i) Promoción de la salud
- j) Articulación con prácticas/estudiantes universitarias/terciarios
- k) Talleres de lectura - narración. Creación de bibliotecas
- l) Oficios (y formación profesional)/Microemprendimientos
- m) Trabajo y difusión en medios
- n) Computación/ Informática
- ñ) Acciones de formación de educadores y jóvenes

<sup>10</sup> Datos obtenidos de los informes anuales de las organizaciones referentes de la Red correspondientes al año 2013.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

La complejidad y extensión de problemas sociales y educativos requiere de un fuerte protagonismo del Estado para poder ser revertidos. Este protagonismo se ha expresado en esta década tanto en inversión educativa como en nuevos marcos normativos, expansión de la oferta en todos los niveles y políticas sociales que acompañan a las familias en condiciones de vulnerabilidad.

Sin embargo, resta aún una profunda transformación de la institución escolar para lograr mayores grados de inclusión, aprendizajes significativos, modelos de gestión democráticos. Estas transformaciones no pueden lograrse sólo desde una dinámica endógena de la institución escuela sino que requieren de un alto grado de protagonismo de las familias y las organizaciones de la comunidad.

Las experiencias que en esta publicación se relatan pretenden ser una humilde contribución a este proceso de transformaciones que ha vivido la sociedad argentina y que todavía tiene que expresarse en el interior de la escuela. Son aportes desde prácticas concretas, desarrolladas por actores comunitarios con alto grado de compromiso con la educación pública como derecho social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, M. y De Oliveira, O. (2009). *Desigualdades sociales y relaciones intrafamiliares en el México del siglo XXI*. UNAM, México.
- Arraigada, Irma (2002). *Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas*. Revista CEPAL N.º 7.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI. España.
- Bráncoli, Javier (2010). *Donde hay una necesidad, nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*. Editorial Ciccus y Facultad de Ciencias Sociales UBA, Buenos Aires.
- Clemente, A. (2012). *Pobreza persistente. Una problemática poco explorada*. En AA.VV., *Universidad y políticas públicas: el desafío ante las marginaciones sociales*. Eudeba-UBA-PIUBAMAS, Buenos Aires.



- Clemente, Adriana, compiladora (2010). *Necesidades sociales y políticas alimentarias. Las redes de la pobreza*. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Decreto 1602/09. *Asignación Universal por Hijo para Protección Social*. Disponible en: [http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/genero/legislacion/Decreto\\_1602.doc](http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/genero/legislacion/Decreto_1602.doc)
- Tiramonti, Guillermina; Arroyo, Mariela; Nobile, Mariana; Montes, Nancy; Poliak, Nadina; Sendón, María Alejandra y Ziegler, Sandra (grupo Viernes) (2008). *Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso en la ciudad de Buenos Aires*. En revista Propuesta Educativa N.º 30.
- Informe Nacional Red de Organizaciones Sociales por le Derecho a la Educación [www.estudiarestuderecho.net](http://www.estudiarestuderecho.net) (2014). Mimeo, Colombia.
- Kessler, G. (2004). *Trayectorias escolares de los jóvenes que cometieron delitos contra la propiedad con uso de violencia*. Serie Documentos de Trabajo, Buenos Aires. Universidad de San Andrés.
- Ley de Educación Nacional 26.206. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Montes, N. y Sendón, M. (2006). *Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Nro. 29.
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. En [www.feyalegria.org.ar/articulos/educacion\\_como\\_derecho\\_pineau.pdf](http://www.feyalegria.org.ar/articulos/educacion_como_derecho_pineau.pdf)
- Sennett, Richard (2001). *Vida urbana e identidad personal. Los usos del orden*. Barcelona, Península (edición original de 1970).
- Stolkiner, A. y otros (2000). *Reforma del Sector Salud y utilización de servicios de salud en familias NBI: estudio de caso*. En *Salud en crisis. Un análisis desde la perspectiva de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Dunken.
- Terigi, Flavia (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*.

III Foro Latinoamericano de Educación. “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Fundación Santillana.

- Terigi, Flavia (2009). *Los cambios en los formatos de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En revista *Propuesta Educativa*, N.º29, FLACSO, Buenos Aires.
- Wacquant, Loic (2001). *Marginalidad urbana en el próximo milenio*. En *Parias urbanos*. Editorial Manantial, Buenos Aires.

# Estado, educación y organizaciones sociales: subjetividades de una relación entrañable

Lic. Laura Hoorn  
Lic. Juan Pablo Yovovich<sup>11</sup>

*Sólo existe saber en la invención, en la reinvencción,  
en la búsqueda inquieta,  
impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo,  
con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.*

PAULO FREIRE, PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

## INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre el **Estado y la sociedad civil** llevan décadas desarrollándose, complementándose, desafiándose e incluso compitiendo por espacios de actuación.

A partir de la irrupción del neoliberalismo, la presencia de la sociedad civil se hizo mucho más fuerte y, a riesgo de ser utilizada como chivo expiatorio frente a un Estado en discusión, asumió un protagonismo inédito. Ante la debacle del Estado social, la sociedad civil parecía portar todas las respuestas y ser la garantía de la tan fogueada neutralidad valorativa que la política –con todos sus ruidos– no podía ofrecer.

El fomento de esa dicotomía –que también incluía variables económicas y era parte de una estrategia mucho más general– no solamente le

---

11 Equipo Técnico Fundación de Organización Comunitaria (FOC).

abrió camino a uno de los períodos más oscuros de la historia argentina y de la región: también puso a muchas organizaciones frente a la disyuntiva de continuar sus acciones, que siempre fueron netamente políticas, en la resistencia.

El fin del proceso neoliberal puso el foco sobre estas cuestiones, toda vez que son decisiones políticas –tomadas en la esfera del Estado– las que definen sobre el bienestar de la población. El camino hacia la **consolidación de la democracia** involucra necesariamente a la sociedad civil, ya que su presencia “*expande la ciudadanía*”<sup>12</sup>.

Tal como sostiene Andreas Schedler, “*seguramente no se podrá discutir sobre la sociedad civil sin tomar en cuenta una característica básica: ‘sociedad civil’ es un concepto relacional. Su fuerza, su forma, sus espacios de acción, todo ello queda vinculado con la actuación del Estado. Quien habla de sociedad civil, también tiene que hablar del Estado*”<sup>13</sup>.

En este contexto, las organizaciones que constituimos la Red Nacional por el Derecho a la Educación venimos transitando nuestras historias particulares y colectivas, aventurándonos, junto a este Estado, en la tarea de construir más y mejores relaciones e interacciones que nos acerquen al ideal educativo que soñamos.

Es indiscutible el impacto de la educación en la construcción de una sociedad más justa y democrática: es la base de reproducción de las pautas culturales que nos determinan. En ese sentido, las organizaciones sociales de la Red venimos llevando adelante una labor consecuente con la defensa del **derecho a la educación** para todos, en todos los rincones del país.

---

12 Hengstenberg, Peter; Kohut, Karl y Maihold, Günther (2002). *Estado y “sociedad civil” en América Latina. En busca de un nuevo equilibrio*. Revista D+C Desarrollo y Cooperación, N.º 1, p. 2. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/dc.pdf>

13 Schedler, Andreas, en Hengstenberg, Peter; Kohut, Karl y Maihold, Günther (2002). *Estado y “sociedad civil” en América Latina. En busca de un nuevo equilibrio*, Revista D+C Desarrollo y Cooperación, N.º 1, p.2. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/dc.pdf>

A pesar de eso reconocemos y aseguramos que el Estado tiene una responsabilidad ineludible y a la vez irrenunciable en esta materia, y es en esa intersección donde juntos edificamos un vínculo desafiante y enriquecedor junto al Ministerio de Educación de la Nación.

La posibilidad de participar abiertamente en la definición de la política educativa –para el caso de las organizaciones de la Red– es un signo distintivo de la época y un paso adelante en la profundización de la democracia.

## EL ESTADO Y LAS ORGANIZACIONES HAN CONSTRUIDO UNA ALIANZA PARA SIEMPRE

El contexto sociopolítico es un factor determinante en la construcción del vínculo que sostienen Estado y organizaciones sociales. También establece condiciones básicas para el trabajo de las organizaciones y la elección de su propia metodología. ¿Nos encontramos con la comunidad intentando suplir lo que el Estado no aporta (reconoce) o nos organizamos junto a la comunidad en torno de los derechos que el Estado defiende?

En ese sentido, y retomando lo anterior, Bernardo Sorj sostiene que enfatizar incluso una perspectiva global de la cual son parte algunas organizaciones sociales que trascienden las fronteras nacionales “*nos puede cegar frente al papel central que el estado-nación sigue teniendo como el lugar por excelencia de la distribución de la riqueza y de las oportunidades de vida*”<sup>14</sup>.

La pregunta encierra dos paradigmas, ya sea del Estado con las organizaciones como de las propias **organizaciones** con la **comunidad**. Por un lado, el ordenamiento “noventoso”, que implicó una mirada de “auxilio solidario”, de reemplazo del Estado, de tercerización de las políticas sociales, de consigna clientelar. Por otro, un paradigma

---

14 Sorj, Bernardo. *¿Pueden las ONG reemplazar al Estado? Sociedad Civil y Estado en América Latina*. En revista *Nueva Sociedad*, N.º 210, julio-agosto 2007, p.136, disponible en [http://www.nuso.org/upload/articulos/3445\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3445_1.pdf)

que prioriza el reconocimiento de los aprendizajes y saberes de las organizaciones, la construcción de una **política pública participativa**, una agenda social compartida, un acompañamiento para impulsar y sancionar leyes largamente impulsadas por las organizaciones y, sobre todo, la adopción del enfoque de derechos como eje conceptual de gestión. Se trata, de nuevo, de darle un contenido a la democracia, que hasta el año 2003 no tuvo.

Estos modelos<sup>15</sup>, que describimos muy rápidamente, compiten por establecer huellas culturales indelebles en la identidad de la comunidad y en la institucionalidad de las organizaciones. Los noventa, con su festival de frivolidades, promovieron a fuego modalidades de trabajo en las organizaciones, que recuperaban –y garantizaban– la hegemonía del pensamiento único.

Asimismo sabemos que los paradigmas como categoría de análisis se enfrentan con la realidad a la hora de establecer transiciones. Tanto el Estado como las organizaciones arrastran prácticas y culturas en las que conviven tanto modalidades del Estado neoliberal y “reformista” como del actual **proyecto nacional**. Las exigencias de coherencia ideológica no conforman una categoría importante en el barrio hasta que dejan trascender acciones concretas (a favor o en contra del pueblo). Es ahí donde la comunidad mira y escucha. Es ahí donde cobra su real valía, por ejemplo, la **Asignación Universal por Hijo**: en la representación que construye en la sociedad, en el derecho que consagra. A partir del 2003, **el Estado recupera su rol como mediador privilegiado de la dinámica social**. Restablece su protagonismo en la construcción de políticas públicas y transforma su capacidad de articulación con organizaciones y movimientos, convocándonos desde el lugar de síntesis que le confiere su condición de relación social entre actores de diversa índole –a veces con intereses divergentes– y que garantiza la continuidad de los contratos y del modelo de acumulación<sup>16</sup>.

---

15 Nos referimos al modelo neoliberal o neoclásico.

16 O'Donnell entiende que el Estado es “el componente específicamente político de la dominación en una sociedad territorialmente delimitada”. En O'Donnell, Guillermo (1977). *Apuntes para una teoría del Estado*, Buenos Aires, Doc. CEDES/G. E. CLACSO N.º 9.

El Estado es, en definitiva, la referencia netamente política de nuestra sociedad, y en esa revalidación asume el desafío de construir democracia con –y para– todos los sectores sociales.

Una democracia que no sea sólo garantizar la alternancia en el poder público sino además que brinde la posibilidad de inclusión e igualdad de la sociedad en su conjunto. Lo que también constituye la distribución del poder. También demuestra permeabilidad a los reclamos históricos de la **comunidad organizada** y le otorga inusitada relevancia a sus prácticas territoriales, al tiempo que establece las condiciones para el desarrollo de un nuevo relato político. Propone a las organizaciones correrse del refugio estéril de la resistencia de los noventa o del rol de fiscalizador o tercerizador de esa etapa. Impulsa un *nosotros*, motiva un acompañamiento, obliga a agudizar el análisis para no caer en posiciones rígidas que limiten la capacidad de interpelar políticamente.

Quizás una de las grandes transformaciones que se establecen en el vínculo Estado–organizaciones sea la posibilidad de producir un relato conjunto que nos nombra y que evita que seamos nombrados. **Somos** porque encaramos una práctica política en sintonía. Lo expresa claramente el ministro Alberto Sileoni cuando sostiene que, a diferencia de otros momentos, ahora vamos por “más Estado y más Sociedad”.

El postulado aristotélico que sentencia que “el hombre es un ser social” está reconociendo que los hombres se *hacen* en sociedad, con otros, con el otro. De acuerdo con el mismo Aristóteles, los hombres *se hacen* en la medida que participan de la arena pública, o sea de la esfera política donde se construye la comunidad. Esto pone de manifiesto que **no es posible escindir Estado de sociedad civil**. Uno y otra se retroalimentan continuamente y, en consecuencia, pensarlos por separado sólo puede significar una estrategia para la concentración de otros intereses.

## EL PROYECTO EDUCATIVO EN UN PROYECTO DE PAÍS

Quizá sea redundante decir que los proyectos educativos siempre están vinculados a la visión que de la Nación tienen –y tuvieron– las clases dominantes.

A lo largo de la historia de nuestros países, el impacto de la educación en la formación del Estado y sobre todo en la consolidación de ese Estado ha sido determinante.

Múltiples autores han debatido sobre esta realidad. Ya Pierre Bourdieu en *La reproducción* y Michel Foucault en *Vigilar y castigar* pusieron de manifiesto la capacidad de la escuela para transmitir y reproducir pautas culturales.

La formación del Estado argentino supuso también la creación de un sistema educativo que resultó crucial al momento de instituir un “ser nacional”, un pasado común y un sinnúmero de símbolos que representaban y afirmaban los intereses de las élites. En este proceso, el **sistema educativo** fue el reflejo de la hegemonía de la época: en función de la política de concentración de recursos en el puerto de Buenos Aires se destruyeron las cadenas productivas del interior del país y se negaron las culturas autóctonas, al punto de anularlas por completo.

*“Buenos Aires aspiró, desde el mismo momento de la Revolución de Mayo, a constituir un estado unificado bajo su hegemonía. Si otros intentos separatistas no prosperaron se debió, especialmente, a la enorme diferencia de fuerzas entre la provincia porteña y cualquier otra coalición de provincias o proyectos de estado alternativos”<sup>17</sup>.*

La *Campaña del Desierto* aniquiló física y culturalmente a las comunidades originarias que aún seguían combatiendo por la tierra que el proyecto agroexportador de la *Generación del '80* necesitaba para instalarse. Y más tarde, la necesidad de incorporar a la sociedad a ingentes masas de inmigrantes exigió de la escuela primaria la construcción de una identidad común, que integrara las nuevas generaciones nacidas en el país a la fuerza laboral.

Ese proyecto educativo que educaba para la **homogeneización social**, que priorizaba las profesiones liberales, que incluía a las élites en la formación superior pero le negaba esa posibilidad a los hijos de la cla-

---

17 Oszlak, Oscar (1982). *Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina*. Revista *Desarrollo Económico*, Vol. XXI, p. 3.



se trabajadora, se fue consolidando a través del tiempo. Entre 1945 y 1976, la irrupción del *primer peronismo* introdujo la educación técnica, siguiendo la estrategia de industrialización del país. Además, consolidó la importancia de la educación primaria y secundaria, aunque esta última era aún vista como un espacio privilegiado.

Finalmente, la ruptura fundamental en materia de derechos sociales que significaron las **políticas neoliberales** –aunadas al terrorismo de Estado durante los años setenta– dejaron como saldo un sistema educativo empobrecido, en consonancia con el resto del Estado. Y esta vez aparece la educación como parte de una política instrumentada para la dominación: la definición de un modelo de país para pocos, donde los derechos se convierten en privilegios y son asignados por el mercado en función de un criterio de “selección social”, parafraseando a Darwin. La herencia de esos momentos, las lecciones aprendidas y los desafíos del nuevo milenio en materia de educación y formación para el trabajo establecieron la necesidad de instaurar una nueva escuela. Una escuela –y una educación– que trascendiera el proyecto liberal y que ofreciera respuestas a toda la comunidad.

A partir de **2003**, y con el reto de recomponer una trama social destruida, la política educativa asumió características novedosas, **convocando a las organizaciones sociales, a las familias, a las comunidades**. Había que bucear en los rincones del saber legítimo de culturas antes desestimadas y poner en valor las contribuciones que no vienen “*del mundo de la escuela*”. Y, fundamentalmente, reconocer que la educación es un bien que va más allá de las paredes de la escuela. Desde los planos simbólico y material, la inversión en educación ha batido récords en todo el territorio nacional<sup>18</sup>.

Esa afirmación es la base para que tanto el Estado argentino como la sociedad apostemos juntos a consolidar un sistema educativo inclusivo, permeable, más justo y solidario, acorde al momento histórico que nos toca transitar.

---

18 Ministerio de Educación de la Nación (2013). *La educación en el proyecto nacional. 2003–2013*, Buenos Aires.

No obstante el peso que la escuela tiene en nuestra sociedad y en el sentir colectivo, sabemos que la educación trasciende lo institucional y se instala en cada una de las prácticas que las personas llevamos adelante cada día.

En ese andar, las organizaciones sociales llevamos mucho tiempo trabajando y “haciendo” la tarea educativa. Muchas veces, interpelando al Estado; muchas veces, acompañándolo.

La **educación, como fuerza liberadora y transformadora**, no puede ni debe ser propiedad de un sector social o de una clase dominante; más bien debe ser parte de nuestra estrategia para generar cambios, para profundizar la democracia, para hacer que todos los habitantes de este suelo se sientan y se reconozcan sujetos de derecho.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Hengstenberg, Peter; Kohut, Karl y Maihold, Günther (2002). *Estado y “sociedad civil” en América Latina. En busca de un nuevo equilibrio*. Revista D+C Desarrollo y Cooperación, N.º 1. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/dc.pdf>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). *La educación en el proyecto nacional, 2003-2013*. Buenos Aires.
- O'Donnell, Guillermo (1977). *Apuntes para una teoría del Estado*, Doc. CEDES/G. E. CLACSO N.º 9, Buenos Aires.
- Oszlak, Oscar (1997). *La formación del estado argentino*, Planeta, Buenos Aires.
- Oszlak, Oscar (1982). *Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina*. Revista *Desarrollo Económico*, vol. XXI.
- Puiggrós, Adriana (2008). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve*

*historia desde la conquista hasta el presente*, Galerna, Buenos Aires.

- Puiggrós, Adriana; Marengo, Roberto (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, Colihue, Buenos Aires.
- Sorj, Bernardo (2007). *¿Pueden las ONGs reemplazar al Estado? Sociedad civil y Estado en América Latina*. Revista *Nueva Sociedad*, N.º 210, disponible en [www.nuso.org.ar](http://www.nuso.org.ar).

# Derecho a la educación y espacios socioeducativos.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN  
DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Mg. Marcelo Krichesky<sup>19</sup>

## INTRODUCCIÓN

Garantizar el cumplimiento del derecho a la educación exige, a los países de la región, considerar una perspectiva de educación basada en la justicia educativa, que involucre al **Estado y a los diferentes actores del sistema educativo y a la sociedad civil** en esfuerzos múltiples, para que niños, adolescentes y jóvenes accedan al sistema, permanezcan y egresen con calidad en los aprendizajes o, en procesos de abandono, cuenten con oportunidades para reingresar al sistema educativo. Desde las políticas públicas, durante estos últimos años se desarrollaron nuevos marcos normativos regulatorios que garantizan el cumplimiento de derechos sociales de la infancia y la adolescencia. El proceso de reformas del marco jurídico y su adaptación a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y a otros mandatos internacionales sobre derechos humanos se ha acelerado. Este artículo pretende ser un aporte para una política pública que, en su trabajo con las organizaciones sociales, contribuya a avanzar en el fortalecimiento de estas propuestas sociales y educativas que se desarrollan día a día, en la vida escolar y desde la Red de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación.

---

<sup>19</sup> Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO/Buenos Aires, Argentina, 1990-1992. Coordinación de Programas Educativos en Fundación SES.

## 1. EL DERECHO COMO PUNTO DE PARTIDA

El derecho a la educación forma parte de uno de los pilares de las políticas públicas de esta última década y, además, representa un emblema para la red de organización sociales por el derecho a la educación. En la Argentina, como en la mayoría de los países de la región<sup>20</sup> –con importantes niveles de desigualdad en comparación con otras regiones del mundo–, la inclusión fue parte de uno de los desafíos fundantes de la escuela moderna. La escolarización se convirtió en una de las estrategias del gobierno para homogeneizar y civilizar mediante prácticas y comportamientos que conformen agentes-capitalistas-obreros dotados de modos de percepción y valoración (Tenti; 2000), para la constitución de la ciudadanía en el marco del Estado-Nación. Una inclusión que asegura la replicación y la uniformidad, una experiencia educativa para el conjunto de la población.

En esta última década se reactualizan, en la **esfera estatal y de la sociedad civil** de la mayoría de los países de la región, los mandatos constitucionalistas internacionales propios de la agenda moderna, destinados a garantizar el derecho a la educación. Ya la comunidad educativa ha consensuado que la exclusión educativa no se expresa solamente en el fenómeno de “no estar en la escuela”. Además de considerar los clásicos indicadores de **acceso, permanencia y egreso**, la exclusión educativa se identifica también con formas de escolaridad de baja intensidad o de baja relevancia (Terigi; 2009), que no garantizan que trayectorias educativas equivalentes tengan el mismo valor social.

A nivel gubernamental, acuerdos globales que transitan desde 1948 y la Declaración Universal por los Derechos Humanos hasta Jomtien

---

<sup>20</sup> En Kliksberg, B., *Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado* (revista *Reforma y Democracia*, CLAD, N.º 14, junio 1999), se considera a América Latina como la región que presentó la distribución del ingreso más inequitativa en términos de ingresos de la población. El 20% más rico de la población tiene el 52,9 % del ingreso, proporción muy superior a todas las otras regiones del mundo.

(Declaración Mundial de Educación para Todos, 1992 y Dakar, 2000), y recientemente las metas 2021 (OEI, 2010), marcan puntos de inflexión sobre el derecho a la educación. Tomasewsky (2001) como relatora de Naciones Unidas es una referente internacional, ineludible en esta temática que ancla el derecho a la educación como derecho humano a partir del esquema basado en los conceptos de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Con este esquema se buscó ampliar la definición de la **educación como derecho** más allá del acceso a la escuela y marcar la necesidad de establecer amparos legales de protección universal (Veleda; Rivas y Mezzadra; 2011). Aun siendo insuficiente, esta serie de declaraciones y acuerdos ha sido fundamental (como señala Gentili, P., 2009) para dotar de una relevancia sin precedentes, en nuestros países, toda demanda y toda lucha por la ampliación del derecho a la educación. En la sociedad civil, diferentes **organizaciones y movimientos sociales** a nivel global y de la región, con tradiciones propias de la educación popular, fueron planteando esta proclama en diferentes foros y encuentros globales después de los años noventa, con iniciativas de incidencia y luego de involucramiento en las políticas públicas. El Foro Mundial de Educación (FME) iniciado en el 2001 (en oposición al Foro Económico Mundial de Davos) constituye un espacio de pensamiento crítico para la articulación de iniciativas sociales y alternativas al orden neoliberal, bajo las banderas de “otro mundo es posible”.

En la Argentina, en similitud a la mayoría de los países del Mercosur y Centroamérica (López, 2007), estas regulaciones sobre el derecho a la educación se plasman en legislaciones nacionales (con sus correlatos provinciales), como el proceso de reformas del marco jurídico del país y su adaptación a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Ley Nacional de Educación 26.206. Para el caso de secundaria, una serie de normativas se derivan de la LEN (2006), que culminan en los Planes de Mejora (CFE N° 88/09) y en cambios en el régimen académico, orientados a mejorar el formato escolar tradicional. Junto a estas regulaciones, una serie de **programas e iniciativas a diferentes escala** (nacional y jurisdiccional) impactaron con éxitos variados

y paradójales (Frigerio; 2009)<sup>21</sup> y con brechas entre la prescripción y las prácticas (Krichesky; 2010). Por ejemplo, becas, PIIE, CAJ, Patios Abiertos, Alumnas Madres, Programa FinES y la Asignación Universal 2011<sup>22</sup> (Krichesky; 2014).

Subyacen, a estos nuevos marcos jurídicos, estrategias de gobernabilidad “para la inclusión” en base a resoluciones, acuerdos y multiplicidad de Programas (en los últimos años llamados “socioeducativos”), perspectivas que suponen al alumno como sujeto de derecho y que ameritan un enfoque ético para trabajar con el otro, no como acto caritativo sino como una práctica justa (Dubet; 2007; 2011), en la que prime la redistribución y reconocimiento cultural (Fraser; Honnet; 2006).

Como señala Honnet (2006), un **sujeto** deviene como tal siempre que se sepa reconocido por otro, y por tanto reconciliado con éste. De ese modo el sujeto llega a conocer su irremplazable identidad, y con ello se contrapone al otro. En esta visión, el derecho a la educación no se restringe a la escolarización sino que se abre a otros actores de la sociedad civil, lo cual implica la participación de otras esferas educativas y culturales (organizaciones sociales, centros comunitarios, asociaciones vecinales, bibliotecas, gremios, clubes, etc.), y por lo tanto trabajos en red y/o de articulación entre el sistema educativo y aquellas organizaciones o movimientos sociales que posean experiencia en el campo de la educación popular.

Detrás de la proclama y de las políticas por el derecho a la educación, subyacen ciertos **consensos en la escuela sobre la inclusión**, especialmente en las esferas de la burocracia y de la gestión directiva.

---

21 En Frigerio, G. (2009) se analizan efectos paradójales de programas para la inclusión en procesos de delimitación y construcción de su población destinataria. Desde esta perspectiva se configura un territorio dicotomizado de “normales” y de “los otros”, cierta naturalización de las diferencias (como desvío), el reforzamiento de la subordinación y la reducción de la identidad a una etiqueta.

22 Una serie de trabajos de la última década se centran en el estudio de la incidencia de los programas en la gestión escolar. Ver al respecto Jacinto, C. y Teriggi, F., 2007; IIPE-UNESCO, 2008, Krichesky, M., 2010.

Por otra parte, a partir de la ampliación de la obligatoriedad, nuevas problemáticas participan de la vida escolar (jóvenes que reingresan al sistema luego de uno o más años de abandono, alumnas madres, migraciones, etc.), con lo cual se profundizan interrogantes ligados al tratamiento de las diferencias con “el otro” o con “el extranjero” (Frigerio y Diker; 2003), “que salen del parámetro de la normalidad y que alteran la regularidad prevista” (tipificada en categorías disruptivas como marginación, sexualidad, raza, discapacidad, etc.). Esto pone en crisis el formato tradicional de la educación secundaria (Krichesky; 2014).

El papel que cumplen las organizaciones en procesos sociales resistentes a la inclusión, facilita (y así fue históricamente) la gestión de redes que no sólo previenen caídas y/o supervivencias para la reproducción vital (como fue en la crisis del 2001), sino que generan respuestas activas para educar y facilitar la permanencia y el egreso del sistema educativo.

## 2. EDUCACIÓN POPULAR EN EL CONTEXTO ACTUAL. APORTES PARA EL DESARROLLO DE LOS ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS

La educación desborda las fronteras de la escuela. Si bien esta afirmación proviene, en gran parte, de las tradiciones de la educación popular que luego también retoman perspectivas ancladas en la educación social y en la educación no formal, actualmente se reconoce que **la escuela ha perdido el monopolio como agencia socializadora** y en lo que refiere a la distribución social del conocimiento. Esta noción se reactualiza también en el campo normativo que abre la Ley de Educación Nacional 26.061 (2006) (Art 6/82)<sup>23</sup> y que profundizan a nivel

---

<sup>23</sup> En la Ley de Educación Nacional (2006), el artículo 6 considera: “El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4.º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario”. En el artículo 82 se explicita que las autoridades educativas com-



regional las METAS 2021<sup>24</sup> (Croce; 2014).

Ciertamente se han multiplicado las formas de acceso al saber y de las instituciones culturales y sociales por las que transita la población en la era de la información (Castel; 1997-2001). Por lo tanto casi es imprescindible reconocer las disputas por la hegemonía cultural por la que transitan los **medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información**, así como las organizaciones sociales, civiles, clubes, bibliotecas, partidos políticos, etc., que forman parte de la sociedad civil. Los enfoques derivados del marco de acción de Educación para Todos (Dakar, 2000), junto con los principios de universalización de la educación básica y secundaria, priorizan una perspectiva ampliada de la educación, no restringida a la escuela en tanto considera la educación como una necesidad permanente y un derecho para todos los individuos y grupos sociales. Desde esta perspectiva se reconoce la existencia de **múltiples formas y recursos educativos** emergentes de una sociedad, que operan en y más allá de la escuela; el supuesto de la potenciación de los recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule, y el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la **participación social** en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento (Sirvent; 2006). Asimismo se rescata la necesidad de vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas

---

petentes participarán del desarrollo de sistemas locales de protección integral de derechos establecidos por la LEN junto con la participación de organismos gubernamentales y no gubernamentales y otras organizaciones sociales.

24 OEI: Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios, Madrid,

META ESPECÍFICA 1: Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.

articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones. El concepto de **Comunidad de Aprendizaje**, de alta potencialidad, se sustenta en el desarrollo local y comunitario en el cual se integran las diversas instituciones que tienen injerencia en la comunidad con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad (Torres; 1992). Además, parte de la necesidad de concentrar esfuerzos en áreas o territorios delimitados en torno de comunidades determinadas, tanto a nivel rural como urbano, y de “adoptar una visión amplia de lo educativo, abarcando diversos ámbitos de aprendizaje: la familia, el sistema escolar, la comunidad, la naturaleza, la calle, los medios de comunicación, la iglesia, el lugar de trabajo, el club, la biblioteca, la casa comunal, la cancha deportiva, el huerto, el patio escolar, el cine, el teatro, el museo, la granja, el zoológico, el circo, etcétera”.

En este marco educativo, las corrientes propias de la **educación popular** freireana son un aporte ineludible para situar en términos políticos y educativos la perspectiva de los espacios socioeducativos. Junto a la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la investigación-acción participativa y la EP, proporcionan un punto de partida central y de quiebre respecto de los modelos hegemónicos (bancarios, asimétricos, restringidos a la instrucción), situando a la enseñanza como acto político y dando por hecho el reconocimiento del diálogo y del conflicto, en términos de poder, pero también como práctica de liberación (Gadotti; 2008).

Más allá de la diversidad de contextos y posturas que adopta la educación popular en la región (Hurtado; 2005, Finegan; 2009) en el debate actual acerca de su refundamentación (Puntual; 2009) ante la crisis de hegemonía del neoliberalismo, la educación popular tiene una relevancia singular para considerar la distribución social del poder, y nos invita a los pedagogos comprometidos con la inclusión educativa a considerar el lenguaje de las posibilidades, lo que significa en cierta medida trazar nuevos mapas cognitivos (Magenzo; 2006) y a instalar otros modos de generar procesos de transmisión y apropiación cultural. Algo de esto suponen los espacios socioeducativos.

En efecto, los espacios socioeducativos se configuran en un **trabajo comunitario intersectorial**, que se orienta no sólo a mejorar las trayectorias de los adolescentes en el sistema educativo sino también a fortalecer el desarrollo local y el protagonismo social. Por otra parte, intentan ser una respuesta que parte de la opción por educar y que, lejos de poner en tela de juicio las condiciones de educabilidad de los jóvenes que cargan con experiencias de frustración, exclusión del sistema, plantean una multiplicidad de estrategias educativas a través de la incorporación de múltiples lenguajes expresivos, corporales, tecnológicos, que enriquecen el modo tradicional oral y/o de la escritura y permiten, en mejor medida, la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos de los sujetos.

El carácter social de estos espacios de oportunidad se hace evidente en el **acompañamiento a niños y jóvenes** en situaciones que, en muchos casos, se encuentran ligadas a condiciones de vulnerabilidad social y que se expresan de manera diversa en problemáticas sociales (violencia familiar o social, consumo de sustancias adictivas, embarazo adolescente, etc.).

En un relevamiento realizado por Fundación SES (2013) con las organizaciones de la Red se observó que, entre las principales problemáticas, están aquellas referidas a violencia familiar, falta de contención de los niños y jóvenes en los hogares, trayectorias con abandono, repitencia y dificultades económicas (para traslado, compra de útiles escolares, etc.), que exigen el trabajo intensivo no sólo desde las políticas públicas sino desde el campo de la sociedad civil y de las organizaciones sociales. Estas problemáticas son un emergente de los **procesos de dualización** que divide a la sociedad entre incluidos y excluidos, más precisamente entre integrados y desafiados, que separa el mundo de la palabra, la ciudadanía y la participación del mundo de la precariedad, la exclusión, la violencia y la represión (Soto; 2012).

El sentido educativo de dichos espacios se manifiesta en la posibilidad que les brinda de construir un mejor proyecto de vida como ciudadanos y en el acompañamiento en sus trayectorias escolares.

Desde una perspectiva política, los espacios socioeducativos no sólo

expresan un proyecto y una visión de una organización. Pueden ser “terminales” de programas que, desde distintas políticas y programas de los ministerios de educación nacional y provinciales, surgen originalmente para ser canalizados a través de las instituciones del sistema formal (escuelas, institutos, etc.), pero que pueden también llegar a los “alumnos” a través del tejido social que han construido y están construyendo las organizaciones. Algunos de los programas y políticas que nos parecen de mayor relevancia para poder desarrollar en las “terminales” barriales y comunitarias son: Asignación Universal por Hijo, FinES 2 (escuela secundaria en organizaciones sociales), Conectar Igualdad, Educación sexual y reproductiva, CAJ y CAI, Programa de alfabetización, Radios escolares y Proyectos de Educación Solidaria. Subyace también a esta perspectiva un sentido político que se resguarda de la coyuntura y se enmarca en las herencias de la educación popular.

## A MODO DE CIERRE

Enseñar –y por lo tanto la intención de incluir y no sólo de asistir– ya no se reduce a transmitir saberes de los que todos somos poseedores y portadores. Enseñar adquiere otros significados y otras formas, como impulsar la reflexión, promover el interrogante y el pensamiento desde una perspectiva dialéctica educador-educando (Quiroga; 2010). Es por lo tanto la formación de la **conciencia crítica** pensada como una forma de la relación sujeto/mundo. Se trata de una actitud abierta al conocimiento de la realidad y al conocimiento de sí mismo en esa realidad.

En esta relación dialógica circulan también las historias, su experiencia, su vida, todo lo que englobamos en el concepto de práctica. Práctica que no es sólo un hacer sino que es el hacer de un sujeto con historia, en relaciones, etcétera.

Estos planteos nos permiten ubicar al “otro” como sujeto de derecho que, lejos de intentar moldearlo o refabricarlo (Merieu; 2001), nos invita a considerar la presencia de “nuevos procesos culturales, subjetividades emergentes en la experiencia escolar” y a considerar al “incluido en la escuela” desde una **perspectiva emancipatoria** y crítica

de la realidad social y política, con la responsabilidad, por parte de los adultos y las instituciones educativas, de brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para que sean ciudadanos activos y que superen la marca del tutelaje de ciertas políticas sociales propias de los noventa.

Junto con la problemática de enseñanza y la necesidad de renovar la apuesta por educar, el abordaje de la problemática de la salud, del trabajo infanto-adolescente, de la violencia de género, del abuso y violencia familiar, de las adicciones o de los embarazos tempranos constituye un tema candente en las instituciones educativas. Dichas **problemáticas socioeducativas** marcan la necesidad de profundizar procesos de tutorías y orientación escolar; y el desarrollo de políticas intersectoriales, un mayor trabajo de articulación de redes y o de alianzas de las instituciones educativas con organizaciones de la comunidad.

Venimos transitando desde hace diez años experiencias de políticas y programas que promueve el Ministerio Nacional de Educación. A la fecha ya contamos con una significativa red de organizaciones sociales en casi todos los territorios del país. El desafío es dotar a estas **prácticas de mayor visibilidad y gestión con el sistema educativo**, y de mayor legitimidad y transferencia respecto de los diferentes escenarios educativos. Una escuela más justa no puede trabajar sola. Necesita de otros actores sociales que trabajen en estrategias sociales y educativas de manera articulada con la escuela, en pos de experiencias educativas de calidad y más igualitarias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Croce, A. (2014). *Las organizaciones y los desafíos de la inclusión social y educativa*. En revista *Novedades Educativas*, N.º 283, Nuevos Sujetos en la Escuela.
- Frigerio, G.; Diker, G. (comp.) (2003). *Educación y alteridad. La figura del extranjero*. Edición *Novedades Educativas*, Buenos Aires.
- Frigerio, G. (2009). *Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación*. CEM, Bs. As.
- Gadotti, M. (2002). *Escuela ciudadana, ciudad educadora. Proyectos y prácticas en proceso*.
- Krichesky, M. (2014). “Sobre el Derecho a la educación y la desigualdad. Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la escolarización secundaria”, en revista *Novedades Educativas*, N.º 283.
- Magenzó, A. (2004). *De miradas y mensajes a la educación en derechos humanos*. LOM Ediciones, Santiago de Chile.
- Merieu, P. (2001). *Frankenstein, el Educador*. Editorial Laertes. Barcelona.
- Puntual, L. P. (2009). “En torno a la agenda de la educación popular”, CEAAL, Revista La Piragua N.º 28.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de la educación en América Latina*. CLADE/UNESCO/IPE. Buenos Aires.
- Jacinto, C.; Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. IPE, UNESCO, Buenos Aires.
- Montes, N.; Ziegler, S. (2010). *Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, N.º 47.

- Núñez Hurtado (2005). En *Aportes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular*. Revista 21. La Piragua.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XIX.

## Una escuela secundaria para todos, todos a la secundaria.

TUTORÍAS JUVENILES PARA LA REINCLUSIÓN EDUCATIVA

Lic. Javier Quesada<sup>25</sup>

La escuela moderna, y particularmente la **escuela media**, se encuentra lejos de una educación destinada a todos, debido al determinismo fundacional elitista forjado en el siglo XIX y consolidado en el siglo XX, que desarrolla una educación media pensada para *algunos* en oposición a un *todos*. En otras palabras e imagen, un ADN escolar selectivo.

Orígenes elitistas de la escuela secundaria no esconden posiciones de privilegio ni la orientación hacia un alumno ideal –ya inexistente–, traducido en un **conjunto de expectativas institucionales** y culturales destinado a la reproducción social. La institución educativa fue el espacio donde se construyó esta profecía, en tanto fue pensada como instancia de estudios preparatorios para la posterior asunción del mundo de la adultez.

Estamos frente a la conquista creciente de tasas de cobertura del nivel medio en Argentina, frente a diferentes **dispositivos escolares y barriales de acompañamiento** y sostén, de habilitación y reconstrucción de la autoestima, espacios de educación formal y no formal habitados por jóvenes de los márgenes. Sin embargo, condiciones de injusticia y falta de oportunidades definen la vida y el estudio de estos jóvenes: *“Asisten a clase, pero en rigor de verdad, muchas veces no cursan la escuela, sino que se apropian de la cara oculta del*

---

25 Coordinador Área Educación Cáritas Argentina



*oficio del alumno*<sup>26</sup>, reforzando de este modo el mensaje original de la escuela selectiva.

Nuestra tarea educativa indica que las escuelas secundarias con las que se insiste articular no reconocen habitualmente la potencialidad que representa el vínculo afuera/adentro de la escuela con la comunidad, a los efectos de optimizar los aprendizajes y recursos en barrios de alta vulnerabilidad social. La creación de relaciones entre **educadores, padres y miembros de la comunidad** es, en muchos casos, impensable. Esto indica que, celebrando el mandato de la obligatoriedad de la escuela media que propone la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206/07, no se desconoce que la masificación gradual del nivel colisiona con un sistema excluyente. Paradójicamente existen otras escuelas que asumen el desafío de alojar a quienes el propio sistema ha expulsado.

Durante varios años, el discurso de la **inclusión social** no estaba instalado en la agenda pública. Cualquier tipo de dispositivos creativos e innovadores luchaba contra la resistencia del contexto y la de los equipos docentes. Sobre todo en lo que refiere a los contextos de alta vulnerabilidad social, donde el concepto de déficit social daba cuenta de una categoría de jóvenes que, por su escasa situación de educabilidad en el núcleo familiar y la pobreza estructural en la que se desarrollaban, los instalaba en esta categoría, con propuestas de políticas educativas compensatorias. En general, lo compensatorio estaba ligado a la diferenciación, no a la integración de este colectivo social. Para ellos existieron estrategias específicas de compensación, aunque la fisura fuera de carácter simbólico y por ello imposible de compensar. Como sostiene Tedesco, *“desde todos los sectores se reclaman acciones profundas y urgentes para transformar la escuela secundaria. Existe consenso en reconocer que allí no sólo se concentran –agravados– los problemas propios de una educación de mala calidad (abandono, ausentismo, repetición, bajos resultados), sino también todos los fenómenos asociados a la juventud (cultura*

---

26 Kantor Débora (2010). *Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos*. FLACSO, Bs. As.

*de nativos digitales por un lado y drogas, violencia y anomia por el otro)*<sup>27</sup>. Y aun así, *“la escuela secundaria sigue reteniendo el sentido más moderno que enuncia la promesa de progreso y ascenso social. En los contextos de pobreza y marginalidad, la posibilidad de permanecer en la escuela e incluso de finalizarla marca la diferencia en términos de inclusión social”* (Nobile)<sup>28</sup>.

La reinclusión al secundario, para los adolescentes y jóvenes que han estado fuera del sistema educativo, que poseen sobreedad, que cargan sobre sí fracasos y dificultades con el aprendizaje, que han migrado –en el mejor de los casos– al mundo del trabajo precarizado, cobra un nuevo sentido. “El paso a una vida mejor viene de la mano del título”, indican. Nos urge entonces una escuela orientada al deseo de un futuro más aventajado, más digno, con más derechos, un futuro más reconfortante que el pasado escolar repleto de frustraciones.

Al realizar grupos focales con jóvenes reincluidos en veinte provincias del país, podemos vislumbrar lo que sus relatos sostienen. En Bariloche, Sebastián indica:

*“Yo me quedé libre en primer año. Después repetí, así que me mandé al nocturno, igual el año pasado me había quedado libre, pero este año arranqué otra vez. Igual también empecé para hacer algo, para no perder el tiempo. Me quedé libre porque era más chico, fue por pura joda. Estábamos con los pibes, no nos importaba nada. Y después el año pasado enganché una changa y bueno, tenía que ayudar a mi vieja un poco con la guita. Volví a empezar porque me puse a pensar, tengo que terminar el secundario. Eso me va a dar más oportunidad. Y no quiero estar sin hacer nada. Conseguí trabajo más fácil, y con una carrera ni hablar. Yo igual quiero seguir una carrera después, pero tengo que terminar sí o sí el secundario. Con una carrera conseguí trabajo seguro. Además mi novia me ayuda una bocha”*.

Mientras, Roxi revela:

---

27 Tedesco, Juan Carlos. *Página/12*. 23-09-09. Citado por Kantor.

28 Nobile, Mariana (2011) *¿Cómo pensar la juventud/las juventudes?* Mimeo - FLACSO. Buenos Aires.

*“Yo no sé, ni me acuerdo, pero repetí primer año y después me engan-  
ché con un flaco y pensé que me iba a ir bien con él, nos fuimos a vivir  
juntos y ahí dejé. Después todo mal. Estuve como tres años sin hacer  
nada, a veces laburaba con mi vieja. Hasta que me di cuenta de que  
no podía estar así. Empecé con un curso de computación, y después fui  
al curso de auxiliar de maestra en la escuela de oficios, pero igual me di  
cuenta que si no terminaba el secundario no iba a conseguir un buen  
trabajo. Así que me anoté en el nocturno por la edad. El primer año  
tuve que dejar porque se me enfermó mi mamá y yo la cuidaba”<sup>29</sup>.*

En el caso de Iguazú, las comunidades y colonias cercanas a la ciudad presentan además la complejidad del **acceso a la escuela**. Muchos de los adolescentes reincluidos pertenecen a la etnia Mbya Guaraní y advierten que entre las dificultades más relevantes se encuentran:

*“La falta de compromiso de la escuela de aceptar al otro con sus afectos  
y defectos, falta de responsabilidad y compromiso; la discriminación,  
subestimación de la capacidades de cada uno, incomprensión, muchas  
veces falta de pedagogía por parte de los profesores y la falta de apoyo  
tanto psicopedagógico como apoyo escolar hacia los jóvenes”<sup>30</sup>.*

También, que la mayoría no tiene **interés en estudiar** porque es un problema global.

*“La situación familiar, económica y social influye sobre el estado de ánimo  
y sobre el interés para formarse. Muchos vamos a la escuela obligados.  
Una de las dificultades es que no se ve a la educación con importancia, ya  
que está fragmentada, ya sea por los cambios en sistema educativo vaciado  
de contenido y falta de espacio físico y materiales para estudiar. Hay cada  
vez más individualismo y no queremos ver la realidad, el lugar que mu-  
chas veces ocupa la escuela en la vida es un lugar de escape, depósito de ni-  
ños y adolescentes, por la complejidad que tiene la sociedad hoy en día”<sup>31</sup>.*

---

29 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Bariloche, 2013.

30 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Iguazú, 2013.

31 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Iguazú, 2013.

El factor económico ha jugado un papel clave. Una escolaridad dificultosa —edad avanzada, plurigrado y repitencia—, sin aportes a la subsistencia de la **economía familiar**, elimina el proyecto educativo de estos jóvenes.

*“La familia pasa necesidades y no puede mandar a sus hijos a la escuela. Como hijo mayor, querés ayudar saliendo a trabajar. Yo como trabajo y entro tarde —a las 23 hs.—, casi no voy a la escuela. Me cuesta hacer las dos cosas. Yo estudio y trabajo la vez. Se me hace muy difícil, pero hay profes que nos ayudan, nos contienen a los chicos con problemas. Mi hermano dejó de estudiar y no sabe por qué. Además porque tuve hijos muy pronto y ya no pude irme a la escuela y formás pareja muy joven, en la adolescencia...”<sup>32</sup>.*

Habitualmente *“las imágenes culturales se van definiendo y se van construyendo a partir de ciertos atributos dominantes, definidos por sectores socialmente dominantes que van delineando un patrón de normalidad”* (Nobile; 2011). Queda así prescripto un modelo de juventud que opera como patrón y a la vez obtura la diversidad que aportarían otras juventudes. En Catamarca, un grupo de adolescentes —recientemente reincorporados a la escuela media— denuncia que las **dificultades de ser adolescentes** están ligadas a la complejidad de entrar en un grupo social y sentirse aceptado, ser incomprendido y que no lo escuchen sus padres, y en la dificultad que implica ser responsables y pensar en lo que quieren para su futuro.

Pero lo más difícil, indican los jóvenes, son los cambios físicos que se producen y el estudio. Refiriéndose a su tránsito por el nivel medio, sostienen:

*“El secundario no tenía ningún atractivo; la dificultad en algunas materias me lo hizo bien difícil y me fui quedando afuera; la desorganización familiar contribuyó a que no fuera buen alumno y por eso abandoné; las carencias económicas eran grandes y por eso no podía cumplir con el estudio; los docentes de entonces eran tremendos, creo que por ellos la escuela es expulsiva...”*

---

32 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Iguazú, 2013.

Entre los motivos más significativos del **abandono escolar** destacan:

*“Me gustaba más andar en la calle que estudiar; como nadie me decía nada en vez de ir a la escuela vagaba; la situación de mi casa era muy triste y tuve que trabajar; no dediqué suficiente tiempo al estudio y me fue muy mal; éramos muchos hermanos y debíamos viajar para ir a la escuela porque vivimos en una zona rural; yo me quedé embarazada y me daba vergüenza ir a la escuela y que todos te miren y cuchicheaban; porque me casé y no quise seguir los estudios y ahora me arrepiento de no haber cursado en esos años; mi familia necesitaba de mí para trabajar y no para estudiar...”<sup>33</sup>.*

En este proceso de salida hay varios signos de alerta, varios indicadores que dan cuenta de la **desafiliación del joven**: múltiples pedidos de ayuda –muchas veces mal expresados– y mal decodificados por los adultos referentes. Los jóvenes que abandonaron la escuela secundaria construyen “mapas” para tratar de justificar la salida; en ellos, los docentes ocupan un lugar protagónico:

*“Lo que yo opino de los profes es que tienen que tener más relación con los alumnos. Yo creo que hay de todo, algunos son un tiro al aire, pero otros son muy responsables con su trabajo. Para mí son unos truchos y se quejan del sueldo. Opino que son vagos y que no les importa que los chicos estamos esperando y ellos faltan. No todos pero una gran parte... a veces te piden muchas cosas todos juntos, aunque te tratan bien y te explican lo que no entendés”<sup>34</sup>.*

Miriam, de San Francisco (Córdoba), cursa el primer ciclo del bachillerato de adultos:

*“Abandoné los estudios porque tenía ganas de estudiar pero no tenía el apoyo de nadie y necesitaba el dinero para comprar los materiales y para el transporte. En ese momento vivía con mis abuelos. Cuando dejé los*

---

33 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Catamarca, 2013.

34 Grupo focal jóvenes. Cáritas Merlo, Moreno, 2013.

*estudios formé mi familia, tuve mis hijos y no podía empezar porque no tenía con quién dejarlos. A mí me motivó el volver a estudiar el hecho de querer tener un buen trabajo y fracasar por no tener estudios”<sup>35</sup>.*

Cuando logran la reinclusión, los jóvenes subrayan que las motivaciones más fuertes estuvieron ligadas a *“deseos de superarme, porque me lo exigieron en el trabajo, por la situación económica y para buscar un trabajo más rentable, para independizarme de mis padres, volví para terminar y acceder al nivel superior, para estudiar una carrera; este plan de estudios es corto y me permite hacer el secundario y seguir estudiando después; mi familia me motivó, sobre todo mi madre; me convencí que debo volver a estudiar y terminar la secundaria para ser alguien; quería tener un título; fue mi hija la mayor motivación, quiero ser algo más en la vida y para ella...”<sup>36</sup>.*

*Y después volví a empezar. Igual me insistieron bastante, en la capilla, igual, cuando me encontraba algún profé. Y ya estoy en segundo. Me quedaron dos materias, pero ahora en mitad de año seguro las saco. Igual conseguí trabajo en un jardín como auxiliar y sí o sí tengo que tener el secundario terminado. Me dieron esa condición, que empezaba a trabajar pero tenía que terminar de estudiar. Y ahora todo el tiempo me preguntan cómo voy. Igual después capaz me engancho estudiando otra cosa”<sup>37</sup>.*

## DEFINIENDO LAS JUVENTUDES

La idea de *juventud* remite por una parte al ciclo de vida, centrado en determinada franja etaria, y representa una perspectiva evolucionista; sin embargo, esta clasificación incumbe también a la pertenencia a determinados grupos sociales y a contextos particulares y culturales. La juventud es entonces una construcción social que no puede concebirse sino a partir de determinados contextos, y en función de las relaciones

---

35 Entrevista a joven reincluida. Cáritas San Francisco, 2013.

36 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Catamarca, 2013.

37 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Bariloche, 2013.

que se establecen con los otros grupos, como la infancia y la adultez. Las **juventudes** urbanas y rurales, las juventudes criolla e indígena, se revisten de factores culturales constitutivos de sus subjetividades, no capturadas en la franja etaria que debiere corresponderle y que se le ha asignado a la juventud. *“Tanto la infancia como la juventud son significantes complejos que contienen las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal”* (Nobile).

Como sostiene Carles Feixa (1998), la irrupción de la juventud, ya no como sujeto pasivo sino como actor protagonista de la escena pública, como colectivo social específico y reconocible públicamente, data de los años '60. En ese escenario, **la escuela tendió a retener** a los jóvenes en instituciones educativas, brindando mayor cobertura, extendiendo los ciclos de educación media y superior e integrando a nuevos sectores anteriormente marginados. Este reconocimiento de los jóvenes trae a su vez miradas dilemáticas que pretenden definirlos de manera positiva o negativa, ya sean politizados o despolitizados, comprometidos o descomprometidos, cargando estas categorías de admiración o de rechazo.

Mientras el **mundo adulto** se esfuerza en definirlos, los jóvenes se expresan en espacios y tiempos específicos que constituyen “estilos juveniles” configurados a partir de lo reconocido y de la resignificación de un mundo preexistente.

*“La condición juvenil está atravesada por la imprevisibilidad, la incertidumbre y la vulnerabilidad, de lo cual se pueden inferir las dificultades para proyectar la vida a largo plazo. Creemos que este cambio en la configuración temporal, en las formas de prefigurar el futuro, es una de las transformaciones sociales que han calado más hondo, afectando profundamente el proyecto escolar moderno el cual se basa en la idea de la gratificación diferida”*<sup>38</sup>.

---

38 Kantor, Débora (2007). *Sentidos de la escuela secundaria para los jóvenes que a ella asisten*. FLACSO.

Es importante mencionar que la inclusión de “lo joven” en el sistema educativo se concreta por medio de programas y estrategias “especiales”, como ocurre con otras problemáticas de difícil resolución. En general ocupan el lugar de “los bordes” de la escuela, en espacios extracurriculares, en contraturno y optativos, reservando el valor de que el aprendizaje es lo regular, lo de todos los días, en horarios formales, lo obligatorio y lo que se califica.

Es necesario interpelarnos sobre cómo influye la condición joven en la construcción de **sentidos en torno de la escuela media**, porque ya hemos escuchado reiteradamente que la crisis de la escuela media se trata de una crisis *de sentido*. El proceso creciente de masificación del nivel, el ingreso de “otros sectores sociales”, y la reciente obligatoriedad atentan contra el sentido con que la escuela media había nacido. Ya no sólo albergará estudiantes prestigiosos que serán reconocidos socialmente; la crisis de sentido es tan profunda como la horizontalidad que la escuela media está destinada a asumir.

En la **adolescencia temprana**, el eje de interés de la escuela secundaria radicaba en la pertenencia al grupo social, al relacionamiento de pares y la constitución de la propia subjetividad. Ahora, siendo jóvenes y habiendo realizado el proceso de regreso e incorporación al sistema educativo, perciben que la escuela les brinda

*“todo aquello para desenvolverse en la vida; nos orienta y capacita en todos los aspectos; aprendemos a ser más cultos y adquirir un vasto conocimiento en general; a comprender lo que es ser un buen ciudadano y los conocimientos que en ella adquirimos nos abre un camino para acceder a un trabajo...”*<sup>39</sup>.

Si lograron el desafío de “regresar”, le sigue el trabajo de “permanecer”. A pesar de las dificultades descriptas, tienen intenciones de continuar estudiando cuando terminen el ciclo: *“Yo quiero seguir con un profesorado para en nivel inicial; desearía poder seguir una carrera universitaria; seguir estudiando y conseguir un trabajo; conseguir un trabajo mejor y tener*

---

39 Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas Catamarca, 2013.



*un título universitario; seguir una carrera, encontrar trabajo e independizarme de mis padres...”<sup>40</sup>.*

La sola idea de un único camino educativo es tan absurda como anacrónica. Transitar la vida y la existencia requiere de pluralidad. Hacer el camino junto con otros es más significativo –para la juventud– que alcanzar una meta o una finalidad en forma personal.

## TUTORÍAS, ACOMPAÑAMIENTO Y SOSTÉN

La auténtica inclusión, como la consideración de las **singularidades** sociales, culturales, étnicas, económicas, religiosas y de género, no puede aplicarse por disposición, ni desde la verticalidad de las autoridades escolares ni por orden de una jurisdicción de incorporar alumnado. Incluir es más que incorporar al establecimiento; es recibir al joven en auténtica calidad de sujeto pleno de derechos, es instalar un espacio vincular además del académico, es reconocer la historicidad cargada de fracasos y potencialidades, que implica la audacia necesaria para cuestionar los dispositivos y no insistir en que el deficitario es el alumno, “sujeto sujetado” en la profecía autocumplida del “fracaso” escolar. Aquí es clave la tarea del **tutor educativo**, que se despliega en el ejercicio de lo educativo no reducido a lo escolar. En tanto transforma a la persona y al contexto, es un hecho político, como sostiene Paulo Freire. Su función reconoce un aspecto de mediación entre la escuela, el contexto, la familia y el propio joven, pero también asume una dimensión pedagógica en tanto genera aprendizajes que se sostienen en espacios educativos de apoyo escolar.

Su tarea específica concierne a la búsqueda de niños, adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela en los barrios donde están trabajando las organizaciones. Se encarga del vínculo con los establecimientos de la localidad y ejecuta talleres para brindar información sobre la importancia de la asistencia a la escuela y la asignación familiar. Desarrolla instancias informativas (piezas comunicacionales, micros

---

<sup>40</sup> Grupo focal jóvenes reincluidos. Cáritas San Francisco, 2013.

radiales, avisos parroquiales, visitas domiciliarias, visitas a centros comunitarios de salud, comedores, sociedad de fomento, clubes, canales locales de TV, entre otros). En varios casos acompaña al joven y su familia en la trayectoria administrativa requerida para la matriculación escolar y el otorgamiento de la Asignación Universal por Hijo.

*“Yo soy del barrio y hace mucho tiempo que convoco a los chicos con la excusa del fútbol para que participen de algo deportivo. Yo creo que el deporte les abre la cabeza. No es sólo patear la pelota, sino que para venir a jugar no tengo que estar escabio o empastillado o pasado. Si voy a correr el cuerpo tiene que acompañar, entonces por lo menos ese rato los pibes están con la cabeza en otra cosa. Son chicos con muchos problemas, a veces sin nada para comer. Algunos abandonados, no en el sentido de la palabra, sino que ni siquiera sus viejos le dan cabida. Son pibes que afanan para comer o que buscan la comida en el basural, son muchas familias desplazadas de la ciudad a este lugar, y acá no tienen servicios, y viven de manera muy precaria. Chicos que conocen la droga y el alcohol. Conocen la mafia de la yuta. Y cuando vienen acá, yo los espero y charlamos. Creo que nuestro deber es mostrarles una opción. Eso es lo que necesitan, ver que se puede. Es poder mostrarles otra manera de vivir”<sup>41</sup>.*

Mirar la realidad desde “lo joven” en relación con el contexto es clave, pero a su vez la sentencia de los tutores educativos es contundente:

*“El futuro de los jóvenes está en juego. No están bien preparados para enfrentar la vida, por lo que se les dificulta obtener un empleo. En este mundo globalizado, basado principalmente en los servicios, se destrezas tecnológicas, habilidades de comunicación, dominio de idiomas extranjeros y capacidad de trabajo en equipo y adaptación a los cambios. Estamos a tiempo de actuar reactivando el optimismo en nuestros jóvenes a través de programas de prevención, comunicación familiar, seguridad en las escuelas y nuevas posibilidades laborales”<sup>42</sup>.*

---

41 Grupo focal de tutores educativos. Cáritas Bariloche, 2013.

42 Grupo focal de tutores educativos. Cáritas San Francisco, 2013.

Los **educadores sociales** continúan indicando que *“tienen pocas dificultades, ya que a aquellos chicos con problemas de disciplina siempre se busca ayudarlos y así también a los que tienen problemas de aprendizaje, los docentes realizan talleres de clases de apoyo en otros horarios; hay que recrear las estrategias de aprendizaje por ejemplo enseñándoles a realizar diferentes técnicas como cuadros, mapas conceptuales, resúmenes, síntesis entre otros”*<sup>43</sup>.

*“Yo también trabajo en el Neuquenche de Bariloche y veo que los chicos crecen en un contexto de violencia total. Crecen en disputas con sus propios vecinos, y que lo que tratamos desde el centro es demostrarles que podemos estar unidos en la diversión, en el juego. Que hay otro camino posible que no es el de la violencia. Quizás hay una actividad propuesta y lo que yo trato es estar con los que no se engancharon, charlo con ellos. Hacemos pulseritas o preparamos la merienda. Creo que lo que falta es mucha presencia de otros para sostener a estos jóvenes”*<sup>44</sup>.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Feixa, Carles (1998). *“De jóvenes, bandas y tribus”*. Antropología de la juventud, Barcelona, Editorial Ariel.
- Nobile, Mariana (2011). *¿Cómo pensar la juventud/las juventudes?* Mimeo-FLACSO. Buenos Aires.
- Kantor, Débora (2007). *Sentidos de la escuela secundaria para los jóvenes que a ella asisten*. FLACSO. Buenos Aires.
- Kantor, Débora (2010). *Escuela media y condición juvenil. Distancias, aproximaciones, sentidos*. FLACSO, Bs As.

---

43 Grupo focal de tutores educativos. Cáritas Iguazú, 2013.

44 Grupo focal de tutores educativos. Cáritas Bariloche, 2013.



EXPERIENCIAS

## Primera infancia



## Mochileros por la infancia.

UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA  
CON UNA PERSPECTIVA POLÍTICA EN LA QUE SE  
TRANSFORMA EL SUJETO Y EL CONTEXTO

Lic. Javier Quesada<sup>45</sup>

### PRESENTACIÓN

El proyecto de “mochileros” que desarrolla Cáritas Argentina se enmarca en las prácticas de animación sociocultural, asumidas por adolescentes y jóvenes de sectores de alta vulnerabilidad social, dedicados a la atención de la infancia por medio de prácticas lúdicas y artísticas, tendientes a la estimulación, la prevención y la socialización de niños y niñas en sus propias comunidades y barrios.

Este proyecto se desarrolla en 20 provincias –140 localidades– de nuestro país, con una población total de 1.200 adolescentes y jóvenes, criollos e indígenas.

Los mochileros/as cargan en su espalda una mochila –de ahí la denominación de su función–. La mochila contiene títeres, juegos didácticos, libros, instrumentos musicales, para posibilitar a los niños/as realizar actividades educativas no formales, jugar, leer y recrearse, generando espacios de creatividad en contextos de pobreza. Los mochileros/as realizan una estrategia de contención, visitando a las familias para promover la escolarización.

Son prácticas no institucionalizadas, que acontecen en asentamientos, esquinas, basurales, plazas, capillas, canchas de fútbol, puestos sanitarios, en el campo y en organizaciones sociales. El equipamiento, de

---

45 Coordinador Área Educación Cáritas Argentina.

calidad y específico para la población infantil, permite la recuperación de derechos tanto de niños como de niñas de sectores vulnerables, que no poseían acceso a libros, juegos o instrumentos musicales.

Reciben a nivel local capacitación permanente y entrenamiento para trabajar con la infancia desde una perspectiva de derechos. Participan de encuentros locales, regionales y nacionales, ampliando su mirada y su experiencia cotidiana. Los jóvenes se inscriben en esta práctica social de modo solidario para comprometerse en la transformación de su propia realidad, reconociendo, al poco tiempo, que esta función actúa como espacio de pertenencia, constituyendo la propia subjetividad y llenando un vacío existencial.

El valor testimonial de estos jóvenes radica en su propia situación de vulnerabilidad, como los niños/as con los que trabajan. Nos dicen: *“Yo soy una persona más que quiere ayudar para una sociedad mejor”* (17 años, La Quiaca); *“Gracias a los mochileros, muchos chicos salieron del camino de las drogas, del alcohol”* (18 años, Barrio Zavaleta); *“Me cambió la vida, me transformó la forma de ser”* (17 años, San Lorenzo).

Su práctica se enmarca en la perspectiva de Educación Popular, como una forma de pensar los procesos educativos, una manera de mirar la realidad y de comprometerse en su transformación. Se busca que el proceso pedagógico produzca mayor libertad en cada actor involucrado, de modo que reconozca sus capacidades y posibilidades para lograr la inclusión social. *“Es sentir que en este mundo tan hostil pongo mi granito de arena para colaborar con un mundo mejor.”* (14 años, Lomas de Zamora). Las dificultades para la inclusión social, y específicamente educativa de los adolescentes, son consecuencia de una compleja red de circunstancias y procesos, que incluyen y exceden la realidad de su contexto familiar inmediato.

Un aspecto significativo a destacar es que los mochileros/as al desempeñarse en su función, han percibido que la misma responde a su vocación y a su proyecto de vida, concretando así la terminalidad de la educación secundaria y en el inicio de estudios terciarios. Es decir, el eje educativo que ellos promueven también los tiene como sujetos plenos del derecho a la educación. Una intervención educativa con



una perspectiva política en la que se transforma el sujeto y el contexto. *“Me muestra la realidad de los barrios y los pueblos, sus rasgos culturales, sociales, la educación”* (21 años, Barrio Carlos Gardel).

## EL JUEGO COMO ARTICULADOR SOCIAL

Los juegos, si bien tienen valor en cuanto a su función de estimulación y diversión, satisfacción y ocio, cumplen una función socializadora, puesto que las culturas transmiten a través del juego valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad. Entre éstas, algunas que favorecen específicamente capacidades motrices e intelectuales que les habilitan para el acceso al conocimiento escolar.

La instancia de juego y cuentos, a través de la acción de los mochileros/as llevando historias, cantos y juegos, permite desarrollar la imaginación, el pensamiento y la memoria, aliviar penas, devolver sonrisas olvidadas y fortalecer el sentido del humor a través del juego y los libros compartidos. Brinda así un espacio afectivo suficientemente sano y contenedor para el crecimiento, al tiempo que educa para la sensibilidad, la imaginación, la curiosidad, la afectividad y refuerza los vínculos humanos. Además ofrece, al incorporar en el grupo a los adultos próximos –madres, padres, abuelos, vecinos–, la oportunidad pedagógica de experimentar diferentes modos de estimular a sus propios niños y niñas. De este modo, sus efectos no se agotan en el momento específico de la acción de los mochileros/as, sino que refuerzan la capacidad educativa familiar y comunitaria. *“Es fortalecer a nuestros chicos desde sus raíces para vivir en esta dura sociedad”* (16 años, Catamarca); *“Me hace sentir que soy una persona más que quiere ayudar para una sociedad mejor, no sólo en lo económico sino también en lo cultural”* (19 años, Río Cuarto). De esa acción surgen a su vez estímulos de circulación de cuentos orales, juegos y libros que inician una dinámica propia, vinculada a la propia identidad y cultura. Es por ello que hablamos de “procesos” que requieren de sistematicidad de acciones. La exposición en la vida cotidiana a estos elementos es lo que permite así, al acceder al sistema

formal de educación, la posibilidad de aprender con menor nivel de dificultades, participar en diversos espacios sociales y consolidar rutinas básicas para el aprendizaje y la vida cotidiana, permitiendo el desarrollo que habilita para ser un ciudadano, sujeto pleno de derechos. La acción comunicadora de los mochileros/as, les permite a su vez que, ante la detección de problemas que requieren asistencia, puedan ofrecer contención a partir de la movilización de las redes generadas en los espacios sociales, pero también su derivación a la asistencia profesional específica, dado que se trabaja con conciencia de derechos y responsabilidades. Consolidar ese proceso exige la apertura a las instituciones locales y a otras comunidades, con lo que va ampliando progresivamente las redes de su acción, así como la contención personal con los otros jóvenes y adultos responsables.

## EL MOCHILERO COMO AGENTE DE INTERVENCIÓN Y PROTAGONISTA DE SU PROPIO CAMBIO

La propuesta tiene doble capacidad de estimulación: el desarrollo personal y el desarrollo comunitario, puesto que no sólo propicia un espacio de comunicación, recreación y aprendizaje para quienes va dirigida la actividad educativa de los mochileros/as sino que produce también un proceso de crecimiento personal y grupal para aquellos jóvenes que se abocan a esta tarea. Genera y ofrece un espacio nuevo de acción para este grupo etario, tantas veces carente de oportunidades y espacios propios.

La discontinuidad en procesos educativos y la falta de alternativas de inserción laboral dificulta mantener las capacidades y habilidades logradas en el sistema educativo. Es por ello que los mochileros/as pueden, en esta acción, encontrar el espacio social para seguir desarrollándose, mejorando su autoestima para ejercer la solidaridad, por sentirse reconocido a nivel social local, y a su vez un antecedente que, en más de una ocasión, los puede habilitar para el acceso a un trabajo. *“Me hace llenar vacíos que a veces no sabemos llenar. Ser un Mochilero me provocó sentirme útil y darme cuenta que mi pequeño aporte puede ayudar mucho a alguien”* (18 años, Santiago del Estero).

Los mochileros/as no sólo desarrollan actividades intelectuales sino que además aprenden a moderar un grupo, a manejar sus emociones para poder acompañar la emoción del otro, a organizar trabajo, a negociar constantemente, a mediar en escenas de conflicto, a contener frente a desbordes sociales, a articularse con otras personas, a administrar recursos y a recibir capacitación permanente que les permitirá continuar su crecimiento personal y social, además de estimular, en algunos casos, la necesidad de continuar estudios.

Una de las problemáticas que plantean los investigadores sobre la adolescencia es la imposibilidad de elaborar un proyecto de vida y, consecuentemente, la baja autoestima, especialmente entre los jóvenes excluidos o en camino de exclusión. Este es uno de los factores que pondría en diversas situaciones de riesgo a las/los jóvenes en relación al consumo de sustancias o al delito. Debe considerarse que en el desarrollo de la tarea suelen tener miedos, presentar debilidades e incluso frustraciones. Por ello es muy importante la contención dentro del grupo de mochileros/as, pero también entre los adultos referentes y orientadores. *“Me encanta, no soy la misma cuando estoy con otros mochileros, me cambió totalmente”* (20 años, Puerto Iguazú); *“Es una de las mejores decisiones que pude tomar en mi vida”* (14 años, Neuquén).

La propuesta de los mochileros/as permite a estos jóvenes trabajar en su territorio de exclusión, con su grupo de pares, en una actividad solidaria. Les exige además movilizar capacidades y buscar recursos y capacitarse, al tiempo que les otorga el reconocimiento y respeto de otros miembros de la comunidad. Esto es, les genera condiciones que les permite construir horizontes para su proyecto de vida y, lo que es mejor, con soporte grupal y orientados por un adulto. Es decir, les abre nuevos caminos para la inclusión.

La propuesta de mochileros/as rompe con la lógica de los proyectos personales sustentados solamente en logros individuales que permiten “poner distancia” del contexto de origen. El proceso de aprendizaje teórico y de prácticas “con y para otros iguales a mí” les permite reconocer y analizar su propia historia, sus problemas y reflexionar sobre su propia vida. También surgen necesidades manifiestas que, al generar nuevas respuestas, producen nuevos espacios y acciones específicas.

## Sobre el perfil de los mochileros/as

Se prioriza la convocatoria como mochileros a jóvenes de las comunidades, que estén insertos en las redes de vecindad y culturalmente próximos a los beneficiarios de la acción-objetivo. Desde esta perspectiva es muy importante la cercanía física de los jóvenes, a fin que desarrollen, en el espacio educativo, tanto actividades planificadas como de simple recreación.

No es una actividad que requiera “excelencia intelectual”, pero sí vocación solidaria, saber leer y escribir, tener creatividad, cierta capacidad de liderazgo e iniciativa para establecer buenos vínculos con niños, niñas, jóvenes, flexibilidad de adaptación, capacidad de trabajo en grupo, ser sensible a la situación e intereses de los participantes de la acción y tener compromiso y constancia en la acción, junto con una actitud crítico-reflexiva que se va educando. La acción solidaria y voluntaria en una etapa estratégica de maduración colabora en la formación de una personalidad democrática y sana que se refleja en su propio accionar.

## La contención y formación que debe acompañar a los mochileros/as

Desde su rol itinerante, son educadores, comunicadores y articuladores sociales natos. Es por ello que, en su formación, se deben ir educando tanto la sensibilidad y la percepción como el conocimiento de los derechos personales y sociales, a fin de percibir las problemáticas donde se encuentran afectados o vulnerados, acompañando y articulando procesos comunitarios que permitan buscar su resolución, la restitución y su definitiva promoción. *“Es una experiencia que me va a enriquecer con el trato con las personas y que me va a servir a lo largo de la vida”* (16 años, Mendoza); *“Es un gusto, un placer y una honra. Además de fortalecer a los chicos nos ayuda a crecer como persona, moral y espiritualmente”* (18 años, Reconquista).

Las actividades formativas incluyen desde la formación y capacitación en cursos y talleres de distintos tipos hasta la contención grupal y personal de la trayectoria de vida de los jóvenes participantes.

## LOS RECURSOS Y LOS ESCENARIOS CONSTITUIDOS

El recurso material alrededor del cual se construye el espacio simbólico son las mochilas y alfombras. Las primeras permiten la itinerancia; las segundas generan un espacio virtual que convoca, aglutina y contiene los lazos generados a partir de la acción.

El territorio del que procede el mochilero/a, su espacio físico convocante, suele ser un “espacio educativo” físicamente localizado en el barrio, que cuenta con libros, juegos, instrumentos musicales y materiales artísticos y desde donde se sostiene operativamente su accionar. Los libros, juegos, disfraces, cuentos e instrumentos musicales que se incorporan a la mochila son fruto de una búsqueda específica de materiales, respetando la diversidad cultural, etaria, de género y de intereses personales y locales. Se centran en recursos de divertimento, pero no por ello dejan de tener fuerte contenido educativo.

En el caso de los mochileros/as kollas, qom, mbya guaraní y mapuches, se trabaja en la recuperación y valorización de la cultura de sus pueblos, relevando y compilando todo aquello que ayude a repensar la infancia, valorando el juego y las manifestaciones propias culturales de cada pueblo. Trasmitiendo, buscando recursos pedagógicos propios de cada cultura y evaluando cómo aplicarlos al resto del país, para promover la interculturalidad y, a su vez, realizando talleres y encuentros de entrenamiento específicos, pensando el contenido adecuado y adaptado para las mochilas indígenas. Todo este proceso se logra con la plena participación de las comunidades indígenas.

## LA METODOLOGÍA: EL MÉTODO ES CONTENIDO

La propuesta supone acciones reiteradas en los mismos espacios o con los mismos grupos, de modo que no se agoten en “eventos” sino que puedan generar procesos que lleven a sus asistentes a una vinculación más sistemática, pero diversa, con la lectura, la expresión, el juego y la música en un espacio de construcción colectiva de saberes y relaciones de convivencia.

Los mochileros/as no trabajan solos. De acuerdo con una planificación previa, identifican lugares donde situarse y el modo de convocar, el tipo de jugadores o lectores que pueden tener, y seleccionan, según su diagnóstico, el o los tipos de actividades que pueden desarrollar. Prepararan algunas alternativas de secuencias de cuentos, teatro, o lúdicas, para organizar su trabajo, y seleccionan los materiales que requiere su propuesta.

La secuencia incluye un momento de apertura, motivación, presentación, un segundo momento de desarrollo y un último momento de cierre y propuestas de continuidad de la acción. Las secuencias generan rutinas que favorecen el clima de confianza y seguridad, tanto para los mochileros como para los participantes de su acción.

Con esa nueva carga en la mochila, recién entonces desarrollan su actividad en un espacio específico. Los niños y niñas no tienen que acreditar saberes sino participar libremente de situaciones y experiencias educativas. Por ello se debe tener especial cuidado en generar propuestas creativas, no escolarizantes, que mantengan el interés. Una premisa básica de este espacio es que la experiencia sea vivida como un lugar de juego, de libertad y no obligatoria. De no ser así perdería su potencia estimulante y se lo viviría como “deber”.

Posteriormente se debe generar una instancia donde el grupo de mochileros/as evalúe la acción, sus necesidades, las demandas y las posibilidades y modos de continuar la acción con la planificación de una nueva secuencia de acción. La práctica progresiva logra mejoras en sus acciones pero les exige también mayor formación, en la medida que pueden optimizar el uso de recursos y estrategias.

## SUSTENTABILIDAD DE LA PROPUESTA

La mayoría de los jóvenes se encuentran en un momento de la vida transitorio, por sus estudios y situación de trabajo. Por ello el modelo de intervención debe organizarse preferentemente alrededor de un grupo de jóvenes mochileros/as y no “del” mochilero/a. Esto permitirá que los jóvenes puedan seguir sus caminos de estudio, trabajo o re-

creación simultáneamente con esta actividad. El espacio de formación y planificación produce a su vez un espacio propio de encuentro, una red de contención, estímulo y desarrollo, acompañados por el Asistente Técnico Local de cada Cáritas a nivel local, en primer lugar, y por otros adultos del contexto.

Esta red excede el ámbito territorial y se considera importante fomentar los encuentros regionales y nacionales de capacitación e intercambio de experiencias, habiéndose realizado más de diez instancias colectivas de este tipo. Todo esto otorga sustentabilidad a la propuesta, puesto que, si uno de los jóvenes se ve impedido de continuar la tarea por estudios o trabajo, la acción continúa.

Al compartir el espacio de la acción con los adultos educadores (padres, maestros, adultos referentes), éstos van incorporando en sus prácticas cotidianas tanto los recursos como las estrategias utilizadas por los mochileros/as, reforzando la capacidad educativa familiar y comunitaria.

### ALGUNOS INDICADORES POSIBLES A LA HORA DE EVALUAR LA INTERVENCIÓN

- La asistencia sostenida o ampliada en el tiempo de niños, niñas y sus familiares a las acciones de los mochileros.
- La circulación de juegos y cuentos en las comunidades.
- La implicación de jóvenes y adultos de las comunidades que puedan multiplicar en otras instancias domésticas o comunitarias, las situaciones de lectura o juego.
- La demanda progresiva de intervenciones en la misma comunidad o en otros espacios.
- Autoconvocatoria de la comunidad a acciones similares.
- Acciones comunitarias para el mantenimiento de libros, producción de libros o juegos locales, recopilaciones de libros, juegos o cuentos de comunidades indígenas, como modo de recuperar la cultura propia.

- La consolidación del espacio adolescente de mochileros/as, más allá de las acciones para la intervención, con actividades específicas para ellos.

## LA PROPIA VOZ: SER MOCHILERO SIGNIFICA...

### A nivel personal

*“El compromiso que representa, la responsabilidad, me ha hecho crecer como persona”* (15 años, Posadas).

*“Es crecer día a día, seguir adelante con esperanza y amor, poniéndole sentido a mi vida y no pintándola de negro”* (17 años, Bariloche).

*“Me cambió la vida, transformó mi forma de ser”* (15 años, Roque Sáenz Peña).

### Cómo ser en el mundo y cómo ser ciudadano

*“Es luchar contra este mundo mediocre y materialista. Es depositar en cada niño la magia de una sonrisa. Es fortalecer y extender lazos de amor entre todos. Es posible desterrar la miseria espiritual y física”* (18 años, Gualeguaychú).

*“Me marca el alma. Me hace sentir libre de pensamiento, libre de expresión. Muy contento y feliz porque sé que existen más chicos que se preocupan por el bien de la sociedad y de los chicos menores”* (13 años, Humahuaca).





## Una experiencia educativa en el territorio.

JARDINES COMUNITARIOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS  
ARTICULADAS PARA DEJAR DE ESTAR A LA INTEMPERIE

Lic. Rocío Pearson<sup>46</sup>  
Lic. Virginia Saradjian<sup>47</sup>  
Prof. Simón Gómez<sup>48</sup>

### INTRODUCCIÓN

En qué pensamos cuando pensamos en la niñez es un punto de partida necesario para problematizar una temática que se tornó más visible y se hizo presente en las propuestas de las políticas públicas.

A lo largo de la historia rastreamos distintos “modos de ser” de niños o niñas definidos tanto por las familias como por el Estado. Así, la niñez no es un fenómeno *natural* y, como tal, las experiencias, sentidos y representaciones sociales que la envuelven deben ser analizados en su momento político-histórico.

Desde nuestra práctica fuimos testigos de distintas etapas que definieron el vínculo entre la política estatal y la problemática de los niños/as atravesados por procesos de desigualdad social en lo que al acceso a la educación inicial se refiere, y por ende al cumplimiento de sus derechos.

---

46 Antropóloga, miembro del Equipo Técnico de la Fundación de Organización Comunitaria y docente de Educación Media.

47 Socióloga, miembro del Equipo Técnico de la Fundación de Organización Comunitaria.

48 Profesor de Historia, Director del Programa de Infancia de la Fundación de Organización Comunitaria, y Director de la Unidad Académica de la Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada”, Cañuelas, Buenos Aires.

La niñez es parte constitutiva de nuestro trabajo cotidiano, impregna nuestra realidad y nos exige seguir avanzando, superando problemáticas y demandas urgentes y necesarias, reconociendo luchas conseguidas y enormes satisfacciones.

Sabemos que los procesos sociales no pueden comprenderse un-causalmente, escindiendo la normativa vigente del trabajo comunitario en el barrio.

Y porque entendemos que la complejidad política y social es una constante que nos impone límites y obstáculos pero que también abre espacios de encuentros, pensamos nuestra experiencia a partir de tensionar los vínculos que históricamente definieron la relación entre las políticas públicas y el trabajo territorial de las organizaciones sociales. Buscamos aportes, logros y continuidades que prolonguen el fortalecimiento del rol de los jardines comunitarios (JC) en el diseño de políticas públicas que promuevan la igualdad, desde una perspectiva de construcción colectiva que incorpore la demanda del territorio y democratice la palabra en la normativa y en la práctica.

Tratar de superar la dicotomía entre la propuesta educativa formal de las escuelas (ya sea de gestión estatal o privada) con la oferta que presentan los espacios educativos comunitarios, es nuestro objetivo en el presente artículo.

### **BREVE HISTORIA:**

#### **EL ORIGEN DE LOS JC Y LA RED DE LA FUNDACIÓN FOC**

La FOC es una organización social que tuvo su origen como un movimiento popular de mujeres durante los primeros años de los '80 –en el partido de Lomas de Zamora–, cuyo objetivo fue visibilizar y dar respuesta a las principales necesidades y demandas, concernientes a salud, alimentación y educación, desatendidas por un Estado arrasado y puesto en crisis por la última dictadura militar.

Pero recién hacia finales de la década del '80 la organización se constituye formalmente como fundación, capaz de elaborar y gestionar una

multiplicidad de iniciativas<sup>49</sup>.

En efecto, este Movimiento Popular de Mujeres cobró mayor relevancia al cristalizarse su trabajo en la Red de Educadoras Sanitarias Comunales (ESC), cuya meta fue disminuir la mortalidad infantil a través de campañas de vacunación, la organización de ollas populares y la creación de huertas comunitarias para mitigar el hambre y la desnutrición, fundamentalmente de niños y niñas. Sin embargo, su gran salto cualitativo fue la creación del primer Jardín Maternal Comunitario como respuesta a la insuficiente (o inexistente) oferta de servicios educativos formales vinculados a la primera infancia. Poco después se sumaron seis experiencias más en diferentes barrios de Lomas de Zamora, quedando conformada así la Red de Jardines Comunitarios, conformada por J.C. Dulce Hogar, J.C. Caminito de Colores, J.C. Ositos J.C. Cariñosos, J.C. Capullito de Algodón, J.C. Arrorró, J.C. Nueva Esperanza y J.C. Conejito Saltarín.

Claramente se observa que la infancia, principalmente las necesidades básicas insatisfechas de niños y niñas, fue la principal problemática detectada en los barrios, ocupando así el lugar central en la agenda de trabajo de este grupo de mujeres.

## **ORGANIZACIÓN, ROLES Y RESPONSABILIDADES.**

### **EL TRABAJO EN RED Y ARTICULACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES.**

Los JC de la Red de Jardines de la FOC surgen en y para los barrios con el objetivo de brindar atención integral a los niños y niñas, mejorar su calidad de vida y la de sus familias, a través de la construcción de espacios educativos que potencien las capacidades, fortalezcan su crecimiento y desarrollo y promuevan la equidad y la inclusión.

Si bien no fue una tarea simple, ya que este grupo de mujeres fue aprendiendo “sobre la marcha”, los roles y responsabilidades se fue-

---

<sup>49</sup> Vinculadas a la formación de líderes sociales, construcción de conocimientos, asistencia técnica, creación y fortalecimiento de redes, alianzas y articulación con diversos sectores (gobiernos locales, provinciales y nacional), empresas y otras organizaciones.

ron definiendo con el correr del tiempo. Así, gracias a las sistemáticas reuniones, las discusiones, el trabajo diario, las capacitaciones, poco a poco se fueron sorteando los obstáculos para lograr fortalecer el trabajo en cada uno de los jardines, como así también el trabajo en red. En relación al trabajo en red, es interesante destacar, en primer lugar, que esta modalidad de trabajo potencia los logros gracias a la sinergia desplegada, ya que los objetivos alcanzados son superiores, cualitativa y cuantitativamente, a los posiblemente alcanzados por cada una de las partes de forma individual. De más está decir que la construcción y articulación de una red no es tarea simple, y en este caso en particular tuvieron que sortearse múltiples obstáculos, tales como la distancia geográfica<sup>50</sup>, la heterogeneidad de opiniones, visiones y experiencias vividas, e incluso las diversas necesidades consideradas como prioritarias en cada uno de los casos. Sin embargo, estos siete jardines maternos no sólo lograron articularse entre sí sino que también pudieron establecer lazos con otras instituciones barriales, como clubes deportivos, unidades sanitarias, etcétera.

### UN JARDÍN QUE ES MÁS QUE UN JARDÍN...

Los JC de la Red brindan educación, contención y asistencia alimentaria (desayuno, almuerzo, merienda) aproximadamente a 1.300 niños y niñas, en una franja etaria entre 2 y 5 años. Los grupos (salas) están divididas por edades, bajo la responsabilidad de una Educadora Comunitaria capacitada para dicho rol. El horario es de 7.30 a 17 hs. Y en muchos casos algunos/as niños/as asisten a dos jardines: un turno en gestión estatal y otro en nuestros JC. Este tipo de ejemplos expone una de las particularidades que caracteriza positivamente a los JC: la flexibilidad en relación a las demandas de la comunidad.

Es interesante destacar también que, en aquellos donde hay espacio

---

50 Si bien todos los JC tomados como caso de estudio se encuentran ubicados en el Partido de Lomas de Zamora, muchos se encuentran distanciados por varios kilómetros, traduciéndose concretamente en más de media hora de viaje en uno o incluso dos colectivos.

físico disponible, se brinda apoyo escolar para niñ@s que concurren a la escuela primaria. A su vez se desarrollan múltiples actividades, como talleres, ferias, festivales, etc., que convocan la participación de las familias, con el objetivo de afianzar el lazo jardín/familia/comunidad. De esta forma se genera el fortalecimiento de la solidaridad y la recomposición del tejido comunitario, a la vez que se promueve y consolida la noción de “comunidad educativa”. Además, a partir de las 17 hs., cuatro<sup>51</sup> de los siete JC funcionan como sedes del Plan FinES de Terminalidad Educativa, al cual concurren madres, padres, abuelos/as, tíos/as, y otro vecinos/as del barrio.

Finalmente, logramos conformar un equipo técnico<sup>52</sup> que trabaja articuladamente con cada referente de los JC y en diálogo con distintos organismos públicos, promoviendo una pedagogía integral. En este sentido se desarrollan dos talleres que nos entusiasman: el proyecto “Crecer Creando”, que cuenta con una biblioteca itinerante, y el Proyecto de Cine y realización de videos en los siete jardines.

## UN CAMINO HACIA LA VISIBILIZACIÓN EN LA POLÍTICA PÚBLICA

Si bien el lugar de los niños/as es entendido como prioritario y fundamental en el desarrollo de una sociedad, no todas las políticas públicas de los últimos años lograron dar respuesta a los distintos procesos sociohistóricos que fueron vulnerando los derechos sociales de este grupo social. Así, situar la práctica de los JC supone un análisis de los paradigmas que regularon las normativas en las últimas décadas y, por lo tanto, un breve recorrido nos permitirá contextualizar los avances conseguidos y los desafíos por conquistar.

El Estado neoliberal se retiró como garante en el acceso a los dere-

---

51 J.C Dulce Hogar, J.C Capullito de Algodón, J.C Ositos Cariñosos, J.C Conejito Saltarín.

52 Conformado por un director del área de infancia, una coordinadora pedagógica, una coordinadora técnico-pedagógica, una coordinadora del área de cultura y una asistente social.

chos de la población, vaciando de contenido conceptos que supieron ser pilares de políticas sociales del Estado benefactor<sup>53</sup>, y en cambio diagramó políticas focalizadas dirigidas a individuos, definidos como pobres, atomizados e incapaces de promover por sus propios medios su movilidad social.

En el plano educativo, las consecuencias implicaron una falta en la cobertura de oferta y de servicios educativos oficiales, que afectó primordialmente a niños/as provenientes de hogares en situación de pobreza. La Red de JC surgió allí donde el Estado deliberadamente ausente resultó ineficiente frente a las problemáticas de la población, y afianzó y profundizó el acceso desigual a la escolarización y al trabajo digno. La participación social y la gestión comunitaria que promovían los JC se distanciaron y diferenciaron del individualismo de los '90, que afirmaba que el éxito se garantizaba a partir del mérito propio, desligando las prácticas sociales de sus contextos políticos, económicos y sociales en los que adquieren sentido.

Durante estos años, la práctica de la Red careció de reconocimiento legal en las normativas, ya que su carácter comunitario no permitía encuadrarla como institución pública de gestión privada, pese a que sus acciones resultaban imperiosas para responder a las demandas del barrio. Desde el año 1919, y a pesar de algunos avances en la práctica, la normativa que reguló la niñez por más de 85 años fue la **Ley N.º 10.903 de Patronato de Menores** (1919)<sup>54</sup> que definía a los niños/as por la carencia e incompetencia, estigmatizando y judicializando a aquellos en situación de vulnerabilidad social.

Recién a partir del año 2003, el Estado inicia un quiebre paradigmá-

---

53 Nos referimos a conceptos tales como *ciudadanos, derechos, protección social*, etc. que definieron el estado benefactor del primer gobierno peronista.

54 Esta ley concebía un Estado de tinte paternalista que supuso a los niños/as como sujetos pasivos y objetos de tutela por parte del Estado, siendo así el patronato un marco teórico en el cual la infancia fue concebida como diferenciada e intervenida estatalmente según factores determinantes como la pobreza y los conflictos legales.

tico acerca de la niñez y adolescencia, modificando viejos supuestos subyacentes, a partir de la **Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes** (2005) y promoviendo un paradigma de desarrollo integral en las que se concibe a estos actores sociales como sujetos de pleno derecho.

Jurisdiccionalmente, la provincia de Buenos Aires adhirió promulgando la **Ley N.º 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (2005)**. Mediante el decreto N.º 300/2005<sup>55</sup> estableció el armado de las mesas locales con la finalidad de *“construir un diagnóstico de la situación y un Plan de Acción territorial e intersectorial con el objetivo de la promoción y protección integral a nivel Local”*<sup>56</sup>. Allí se sientan junto a representantes gubernamentales y universitarios, miembros de organizaciones sociales representativas de los niños/as, adolescentes y familias.

Resumiendo, se creó un sistema de protección de derechos para niños/as y adolescentes con la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF). Esta institucionalidad dio un nuevo marco al rol de los JC, reconociendo el saber de las organizaciones al incluirlas en las mesas locales.

Resulta fundamental también la **Ley N.º 26.206 de Educación Nacional** (2006), que estableció la obligatoriedad escolar a partir de los cinco años de edad y estipuló la responsabilidad del Estado Nacional, las provincias y la CABA en la expansión de los servicios de educación inicial. Allí, en sus artículos 4.º, 6.º, 14.º y 23.º reconoce y regulariza el rol de las organizaciones sociales como actor relevante en la educación, incluyendo los servicios educativos de gestión cooperativa y gestión social. En Buenos Aires, la **Ley Educativa Provincial N.º 13.688** (2007) extendió la obligatoriedad a la sala de 4 años inclusive y absor-

---

55 Decreto 300/2005. Aprueba la reglamentación de la Ley N.º 13.298 de la Promoción y Protección y Protección integral de los derechos de los/as niños/as. Se define el rol de los Consejos Locales de Promoción y Protección de Derechos del niño.

56 *ibíd.*



bió los intentos de la derogada Ley Segarra<sup>57</sup> por legalizar los JC en su funcionamiento. Estas normativas más la **Ley N.º 26.233 Centros de Desarrollo Infantil** (2006)<sup>58</sup> y el **Decreto N.º 1.602/09 Asignación Universal por Hijo (AUH)** (2009), entre otras, consolidaron el paradigma de promoción de los derechos.

Estos avances señalan la importancia que adquirió la niñez en la legislación educativa, advirtiendo que para un camino escolar “exitoso” es fundamental un acceso igualitario en los primeros años de infancia. Tal como explica Virginia Franganillo (2008), no es sencillo comprender el marco que regula la acción de los JC, ya que se encuentra atravesado por normativas de jurisdicción nacional y provincial; normativas referidas a Organizaciones Sociales Comunitarias (OSC) en general y a jardines en particular. Sin embargo, transitamos una etapa en la que los intentos de regular y legalizar estos espacios se afianzan aún con las contradicciones que existe entre la práctica de los JC y las políticas educativas destinadas prioritariamente a la escuela como actor social. Aun así, estamos convencidos de que nuestra fuerza está dada por la articulación entre la práctica de la Red de Jardines Comunitarios y la posibilidad de participar en la definición de políticas públicas.

## ALGUNOS INTERROGANTES

El cambio de paradigma mencionado, ¿significa un avance en la construcción de una articulación más “democrática” en lo que a materia de diseño de políticas públicas se refiere?

En lo que respecta a nuestra práctica, si bien venimos desarrollando vínculos y articulaciones con organismos públicos desde hace tiempo, la AUH abrió un camino hacia la identificación de los JC como esta-

---

57 Ley N.º 13.574/2006, que en su artículo N.º 3 reconocía la figura de las “mamá cuidadoras” a cargo de los niñ@s.

58 Estos centros se entienden como espacios de atención integral de niños/as que además realizan acciones para instalar en los ámbitos de la familia y la comunidad capacidades que favorezcan la promoción y protección de los derechos de los niños.

blecimientos educativos, ya que permitió la visibilización de experiencias de comunidades de aprendizaje que surgieron como respuestas colectivas a las necesidades educativas en los distritos.

La posibilidad de firmar libretas de la AUH en los JC fue un avance en el reconocimiento oficial y en la calidad institucional, aumentando la matrícula e impulsando oportunidades de capacitación y encuentros de las distintas redes de JC, fortaleciendo y ampliando las propuestas de trabajo comunitario y socioeducativo.

Así, años de lucha y demanda tomaron forma a partir de acceder a una clave única de establecimiento (CUE) que históricamente fue dominio exclusivo de la escuela. A partir del CUE pudimos articular acciones con la DGCyE de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación Nacional, pudiendo pensar en términos de trayectoria escolar, ya que es de vital importancia el acompañamiento y el fortalecimiento de las experiencias educativas desde la primera infancia. Además, esta situación implica el reconocimiento de un proceso educativo presente en el territorio, que muchas veces se presenta ajeno y/ distante a las propuestas escolares formales y que sería importante incorporar en la agenda pública.

El vínculo con la Dirección de Alternativas Pedagógicas refleja los posibles aportes y desafíos en la incidencia de políticas públicas, reconoce la experiencia comunitaria y nos visibiliza oficialmente como actor social. A partir de la demanda del territorio y del desarrollo de la propuesta pedagógica de los JC, la Dirección habilitó los primeros y segundos cargos para las educadoras comunitarias y armó mesas distritales de JC que se reúnen una vez por mes. Dichas mesas implican la participación de referentes distritales de políticas socioeducativas, agilizan la comunicación y democratizan la circulación de la palabra. Es un espacio que construye cercanía, permite el intercambio de experiencias e identifica demandas y necesidades comunes en los territorios.

De la mano del reconocimiento de los cargos, también las educadoras populares que poseen título secundario accedieron a trayectos formativos que reconocen su trayectoria y conocimiento. Contamos con nuestro equipo técnico disponible para participar de las mesas articu-

lando las demandas del territorio y, sobre todo, afianzando la entidad política de los JC.

Este ejemplo demuestra que la construcción colectiva enriquece la política pública y nos preguntamos si las distinciones entre prácticas formales (legitimadas por instituciones estatales) e informales sólo reproducen estigmatizaciones de las prácticas que involucran a los sujetos históricamente vulnerabilizados.

## CONCLUSIÓN

Nuestra experiencia nos lleva a reflexionar sobre la relación Estado-JC en la construcción de la primera infancia. Intentamos dar cuenta del impacto en nuestra práctica a partir de nuevas dinámicas entre el Estado y la sociedad. En materia de educación, un nuevo paradigma que concibe a los niños/as como sujetos de derecho perfila un camino que incorpora y valida la gestión social.

El impacto del trabajo territorial en el diseño de políticas públicas, el diálogo establecido a partir de las mesas de gestión local y los diversos espacios de encuentros ya citados nos garantiza que avanzamos en una dirección superadora de viejos binomios: formalidad/informalidad, niños pobres/no pobres, cuidado/educación.

Sabemos y coincidimos que la escuela es uno de los actores centrales en el campo educativo, y en pos de la igualdad e inclusión es que tenemos una propuesta pedagógica que reconoce la educación como liberación y transformación de la realidad.

Estamos a la espera de la promulgación de la ley que establece el marco regulatorio de las instituciones educativas comunitarias de nivel inicial a nivel provincial. Una apuesta en la que participamos y que refuerza lo que se siente en el territorio. Parafraseando a una compañera de los JC, en los últimos diez años *“dejamos de estar a la intemperie”*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Borzese, Dana; Costas, Paula; Wanger, Elizabeth (2012). *La educación social en Argentina ante el desafío de la justicia educativa*. Disponible en <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/07/Proyecto10.pdf>
- Franganillo, V. (2008). *Prácticas y Experiencias Educativas en Jardines Comunitarios*. Fundación C&A. Disponible en [http://www.fes.org.ar/Publicaciones/2012/Sem\\_tareas%20de%20Cuidado/Virginia%20Franganillo.pdf](http://www.fes.org.ar/Publicaciones/2012/Sem_tareas%20de%20Cuidado/Virginia%20Franganillo.pdf)
- Redondo, Patricia (2012). *Políticas en debate: la atención educativa de la primera infancia en la Argentina* en Propuesta Educativa Número 37, Año 21, 2012, Vol. 1, págs. 6 a 16. Disponible en <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier/37.pdf>
- Szulc, Andrea (2006). *Antropología y Niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles'*. En Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Wilde, G. y P. Schamber (Eds.). Buenos Aires, Editorial SB, Colección "Paradigma indicial".
- Zapiola, María Carolina (2010). *La Ley de Patronato de menores de 1919: ¿una bisagra histórica?* en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Protohistoria, Buenos Aires, pp. 117-132.

## Normativas consultadas

- Decreto N.º 300/2005. Aprueba la reglamentación de la ley 13.298 de la Promoción y protección integral de los derechos de los/as niños/as. [http://www.sdh.gba.gov.ar/comunicacion/normativanacyprov/niñez/provincial/prov\\_dec300regl\\_leyproteccionderechosdelninio.pdf](http://www.sdh.gba.gov.ar/comunicacion/normativanacyprov/niñez/provincial/prov_dec300regl_leyproteccionderechosdelninio.pdf)
- Decreto N.º 1602/09, Asignación Universal por Hijo (AUH). Promulgada en 2009 <http://psolcordoba.blogspot.com.ar/2009/10/decreto-160209-asignacion-universal-por.html>

- Ley N.º 10.903, Patronato de menores. Promulgada en 1919. [http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion\\_adicional/practicas\\_de\\_investigacion/775/legislacion/Ley%2010903\\_patronato.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/practicas_de_investigacion/775/legislacion/Ley%2010903_patronato.pdf)
- Ley N.º 13.574 <http://www.gob.gba.gov.ar/html/gobierno/diebo/boletin/25546/leyes.htm>
- Ley N.º 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, niñas y Adolescentes. Promulgada en 2005. <http://www.notivida.org/legnacional/LEY%20NACIONAL%2026061%20proteccion%20integral.html>
- Ley N.º 13.298 de la Promoción y Protección integral de los derechos de los/as niños/as. Promulgada en 2005. [http://www.sdh.gba.gov.ar/comunicacion/normativanacyprov/niniez/provincial/prov\\_ley13298.pdf](http://www.sdh.gba.gov.ar/comunicacion/normativanacyprov/niniez/provincial/prov_ley13298.pdf)
- Ley N.º 26.233 Centros de Desarrollo Infantil. Promoción y regulación. Promulgada en 2006. [http://www.oas.org/dil/esp/Ley\\_de\\_Centros\\_de\\_Desarrollo\\_Infantil\\_Argentina.pdf](http://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Centros_de_Desarrollo_Infantil_Argentina.pdf)
- Ley N.º 26.206 de Educación Nacional (LEN). Promulgada en 2006. [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley N.º 13.688 de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Promulgada en 2007. <http://www.slideshare.net/Sihke/ley-n-13688>

#### Páginas web consultadas

- [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescargar/educar\\_es\\_incluir.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescargar/educar_es_incluir.pdf)



**EXPERIENCIAS**

## **Apoyo escolar**





## Lectura para todos.

### LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA CULTURA A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE PRÁCTICAS DE LECTURA INCLUSIVA

Manuela González Ursi<sup>59</sup>

Desde el año 2002 venimos desarrollando un proyecto educativo para niños, niñas y jóvenes que viven en villas y asentamientos del sur de la Ciudad de Buenos Aires. En los barrios donde trabajamos, el hacinamiento, la precariedad habitacional y la desigualdad en el acceso a los servicios públicos es el escenario donde situamos diversas estrategias pedagógicas que tienen por objetivo el acompañamiento de la trayectoria educativa y el fortalecimiento de los lazos sociales.

La vulneración del derecho a la educación de la población que asiste a nuestros Centros Educativos se refleja en los altos niveles de repitencia, en la sobreedad y en el abandono escolar. Si bien la implementación de medidas de orden nacional, tales como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Asignación Universal por Hijo han avanzado en la ampliación de derechos y en la inclusión de los sectores populares al sistema educativo, el desafío actual –y que nos compete como organización social– es lograr las condiciones de posibilidad, en el marco de la igualdad de derechos y oportunidades, para la efectivización de una trayectoria educativa exitosa que permita el ejercicio de una ciudadanía plena.

---

<sup>59</sup> Integrante del Equipo de Educación de la Asociación para el Fortalecimiento Comunitario (AFOC). Es una asociación civil sin fines de lucro que desempeña diversos proyectos educativos, culturales y productivos destinados al desarrollo e inserción de los sectores más postergados de la ciudad de Buenos Aires.

Desde el año 2009 nos propusimos abordar la problemática educativa desde un proyecto específico de mediación de la lectura, con el doble objetivo de generar sujetos autónomos y activos en su relación con el conocimiento y de democratizar el acceso a los libros y a la cultura escrita. Dice Graciela Montes (2007) que un lector va construyendo su lugar en el mundo. Un niño, un adulto que lee está preparado para asumir posturas propias, escuchar posiciones de otros, compartirlas o no, pero teniendo siempre presente su existencia. Y también se convertirá en un sujeto que desarrollará su imaginación, su intelecto y su sensibilidad para/con el mundo que lo rodea. Es por ello que el acceso al libro y a la cultura en todas sus manifestaciones es indispensable para la inclusión social, y esto es posible sólo cuando se igualan las oportunidades.

Gustavo Bombini (2008) propone que a la hora de realizar una política de lectura se asuma una mirada sociocultural que permita reconocer las diversas escenas en cuanto a sus participantes y sus expectativas, su localización y su impacto, no para *“incorporar a modo de celebración de la diversidad el dato contextual en el que esa práctica se produce”* sino para *“poner en acción estrategias de lectura en las que sea posible recuperar la voz de los lectores como perspectiva desde la cual observar el proceso de construcción de significado en los textos”*.

Desde esta perspectiva, elegimos la dinámica de taller como una modalidad de encuentro privilegiado para la manipulación, exploración y divulgación del libro y un ámbito propicio para recuperar aquellos saberes culturales y lingüísticos propios de cada individuo y su cultura. Consideramos que a través de esta dinámica se ponen en juego diversas estrategias que invitan a tomar y apropiarse de los libros, permitiendo que éstos se vinculen con otros soportes textuales y con otros discursos, como la plástica y la música, entre otros, así como también con la lectura en voz alta y la narración oral, la experimentación con una multiplicidad de objetos y soportes, y la interacción constante de los niños entre sí y con referentes de lectura y obras literarias diversas. En cada taller buscamos que cada libro, cada texto, cada imagen dé paso no sólo al universo que subyace en ese bien cultural sino que en cada interpretación aparezcan los universos personales, y que así la diversidad

no sea apenas una palabra sino más bien un lugar de encuentro entre las diferentes voces que conforman la cultura y la sociedad. El desafío es que, en este camino de socialización y democratización de los bienes simbólicos y culturales, tanto niños como adultos conozcan diversos discursos, se apropien de ellos, los resignifiquen y éstos ayuden a darles nuevas palabras a sus mundos personales, a sus voces internas y sociales. Actualmente se realizan talleres semanales en dos centros educativos comunitarios ubicados en la Villa 20 de Lugano y en la Villa 3 de Soldati, orientados a niños y niñas de entre 5 y 14 años de edad. Los talleres son el epicentro de una propuesta más amplia que implica acercar la lectura a la comunidad, generando espacios de encuentro con la lectura en donde participan las familias, los referentes comunitarios, los futuros maestros y las organizaciones sociales e instituciones educativas de los barrios.

## DESARROLLO

Luego de varios años de realizar actividades vinculadas al apoyo escolar, comenzamos a plantearnos cómo abordar la lectura y la escritura desde una dinámica que no esté meramente orientada a la resolución de las tareas escolares, que en la mayoría de los casos se convertía en un límite para abordar la problemática. La experiencia de talleres de arte nos daba la pauta de que era posible plantear propuestas no vinculadas explícitamente a lo escolar pero factibles de contribuir con la trayectoria educativa. Finalmente, en el año 2009 iniciamos un taller, una vez por semana, destinado a la promoción de la lectura en un Centro Educativo de la villa 20 de Lugano.

A la hora de pensar el proyecto nos preguntamos qué prácticas, qué concepciones de lectura, qué estrategias y qué libros iban a estar en juego en el taller. Fue necesario discutir qué representaciones sobre la lectura teníamos cada uno de nosotros, porque sabíamos que de su problematización dependía la posibilidad de generar un espacio que habilitara la palabra o un espacio que impidiera la construcción de significados personales y colectivos.

Planificar la tarea requería dos cuestiones básicas: contar con maestros comunitarios que oficiaran de mediadores de lectura, y con libros. El mediador de lectura es quien oficia de puente entre los libros y los chicos. Mediador en tanto que su función es la de acompañarlos en sus primeras experiencias lectoras. Su función es habilitar la lectura y la palabra: proponer que exploren diversos autores y géneros, que puedan elegir qué leer, que puedan conocer aquello que nunca leerían, que asuman que no existen libros prohibidos por “ser chicos”, que puedan leer cualquier género, que puedan dejar de leer un libro porque no les gusta. Aidan Chambers (2007) dice que, frente al texto de lectura, hay que compartir el entusiasmo y compartir los desconciertos, y eso es lo que debe hacer el mediador: compartir lecturas en una situación de iguales. En las actividades educativas del Centro participaban maestros y vecinos del barrio. Algunos ya contaban con experiencia en promoción. Por ello nos propusimos la doble tarea de planificar las actividades para chicos y chicas y, al mismo tiempo, generar instancias de capacitación para los maestros comunitarios, principalmente vinculándolos con la lectura. Respecto de los libros, nos encontramos con el problema de no contar con la biblioteca que deseábamos. La mayoría de los textos que había eran manuales y había poca literatura infantil y juvenil. Teníamos en claro que lo importante a la hora de pensar en una biblioteca no era la cantidad de textos sino la selección. Se trataba de elegir aquellos materiales que respondían tanto a las preferencias de los chicos como a nuestros propósitos. Salimos a la búsqueda de donaciones, hicimos fotocopias, seleccionamos textos literarios de algunos manuales y logramos hacer una pequeña compra de libros-álbum (libros donde texto e imagen funcionan de manera inseparables, construyendo una historia). A partir de allí estaban dadas las condiciones para iniciar la propuesta. A los talleres asistían chicos de entre 6 y 13 años. La heterogeneidad en las edades traía aparejada la dificultad de los distintos niveles de adquisición del sistema de escritura. La mayoría de los chicos escribían y leían con mucha dificultad; otros todavía no estaban alfabetizados, y algunos pocos podían hacerlo con autonomía. Es por ello que la manera de trabajar debía ser en su mayoría colaborativa, en donde los

niños alfabetizados trabajaran con los que no lo estaban (esta modalidad debía variar según el propósito de la actividad).

Los talleres se propusieron fortalecer la construcción de lectores autónomos y de una comunidad lectora. Por tal motivo nos interesó que chicos y chicas eligieran qué leer. La presentación de libros y la exploración y selección se instaló como uno de los ejes de cada encuentro. Tampoco faltaron las lecturas compartidas y las narraciones. Los docentes acompañaron a los chicos en la construcción de su recorrido de lectura presentando libros y autores, ofreciendo libros que guardaban relación con el interés que manifestaban, registrando el grado de complejidad de la lectura seleccionada y colaborando en la lectura.

En los talleres, la escritura también se hizo presente como resultado de las propias lecturas y a la vez como generadora de nuevas lecturas, en la búsqueda de esa concepción que da cuenta de la estrecha relación entre literatura y vida y literatura como herramienta de transformación (de la realidad, del lenguaje, de la experiencia).

El taller se convirtió en un espacio de recuperación y circulación de la palabra, primero como elemento democratizador de la cultura y, después, de encuentro con uno mismo y con los otros. En cada encuentro, la lectura, tanto colectiva como individual, habilitó la construcción de diversos sentidos, permitiendo que cada niño o niña pudiera construir y atribuir significados propios, según su propia personalidad. Asimismo, en los encuentros se propuso la vinculación con otras artes, como las artes plásticas, la música y el teatro, logrando conformar un universo de significados más amplio.

Con el trascurso de los talleres, las reticencias de algunos chicos –y de algunas familias– se fueron allanando, transformándose en un espacio de mucha pertenencia y de respeto, conformando una verdadera comunidad de lectores en donde no sólo disfrutaban de la lectura sino que además recomendaban textos a otros, buscaban nuevas historias, compartían libros que traían de las bibliotecas de sus escuelas o de sus casas. De a poco fueron animándose a opinar, a disentir, a argumentar y a recomendar. Asimismo, el trabajo realizado tuvo incidencia en la escolaridad de chicos y chicas, tanto en la adquisición de la lectoescritura

como en su relación con el conocimiento.

La biblioteca fue creciendo en cantidad y variedad de textos y comenzamos con los préstamos de libros. Esta posibilidad les permitió ubicarse como mediadores de lectura de sus hermanos y de sus padres. Luego de un año de intenso trabajo decidimos replicar la experiencia a otro Centro Educativo ubicado en la Villa 3 (Villa Soldati), consolidando dos grupos estables de chicos y chicas que participan con regularidad de los talleres.

*“Me gustó leer cuando empecé el taller. En casa estaba todo el tiempo con un libro, o cuando estaba enferma también. Después de leer muchos cuentos, me ayudó a inventar mis propios cuentos para leerse los a mi hermana. Con la escuela, la diferencia es que siempre me hacen preguntas sobre el libro, y en el taller no.*

*En la escuela se me fue el miedo de lectura en voz alta”* (Antonella, 11 años).

*“Desde mi experiencia en estos talleres la función del mediador es acercar la cultura y una mirada diferente sobre la realidad. En lo concreto podía empezar con acercar un libro, proponer la lectura de un cuento, o leerles uno. Estando en la biblioteca, ordenando los libros, trabajando con mis compañeras empecé a tener interés por los libros. A partir de un comentario sobre un libro o autor y tener curiosidad de leerlo, aprendí muchas cosas. Como mamá puedo decir que las chicas a partir de ir al taller de lectura, empezaron a leer más en casa, me pedían que les lea, que les compre libros de los autores que veían en el taller”* (Vanesa, maestra comunitaria del Centro Educativo Villa 20).

El trabajo conjunto de chicos y familias en los talleres desbordó sus márgenes, llevándonos a pensar en ampliar la propuesta a la comunidad. Entendiendo que la lectura es una experiencia social, nos propusimos situar los talleres en el espacio público, a fin de extender el horizonte de la propuesta y de recuperar los barrios como espacio de producciones culturales y como ámbito de encuentro. Promover la lectura en los barrios no significaba extender una única experiencia y una única cultura hacia el infinito de la homogeneidad sino rescatar las condiciones culturales a partir de las cuales una experiencia de lectura

se abre a diferentes significados. Se trató de visibilizar y fortalecer los resortes culturales propios de los barrios que hacen que la experiencia de lectura sea siempre singular y que esté siempre situada.

Para ello se organizaron jornadas culturales itinerantes en plazas y en la calle, en donde funcionaban en simultáneo mesas de libros con variados géneros y autores, talleres de escritura creativa, talleres de plástica y serigrafía, y proyecciones. Se convocaron tanto a los vecinos del barrio como a organizaciones e instituciones de la comunidad, a las que se les propuso participar de una radio abierta.

Las jornadas de “Lectura para todos” lograron gran impacto. Familias, niños e instituciones del barrio reunidas en torno de los libros, compartiendo lecturas y saberes e imprimiendo en ese quehacer la cultura del lugar, permitieron no sólo la democratización de algunos bienes culturales sino que fueron un acto de recuperación del espacio público. Finalmente nos pareció fundamental que la experiencia transitada y los aprendizajes adquiridos fueran replicados y difundidos, ya que sólo de esta manera se haría efectivo el objetivo de democratizar el acceso a los libros y de generar prácticas de lectura inclusiva. Para ello nos propusimos realizar talleres de capacitación a docentes y referentes comunitarios. Este proyecto consistió en encuentros de formación en mediación de la lectura y literatura infantil y prácticas docentes en los talleres de los centros educativos. Durante el año 2010 y 2011, esta propuesta se amplió incorporando a estudiantes de dos profesorado de enseñanza primaria<sup>60</sup>, a través de la articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente. De esta manera se logró establecer un puente entre instituciones educativas y la comunidad, y se generó una instancia de formación en donde teoría y práctica tomaron carácter social.

---

60 Escuela Normal Superior N.º 3 (anexo Villa Lugano) y en la Escuela Normal Superior N.º 7 (ambos de la ciudad de Buenos Aires).

*“Quería tener otra mirada sobre los libros porque yo nunca había tenido ese incentivo. En la experiencia se despertó mi interés por la lectura, por leerles a otros, por compartirla. Yo no conocía que existía todo un mundo de literatura infantil que podía gustarme tanto”* (Luján, pasantes del IFD Normal N.º 3 - anexo Lugano).

*“Sería bueno que esta idea del taller de Lectura se difunda y propague a otras personas del profesorado. Que cada vez seamos más para leer, para contagiar a otros lectores en potencia, que son los niños, Ellos aprenden de los grandes, principalmente de lo que ven. Y si ven a un adulto (por ejemplo su docente) leer, ellos probablemente hagan lo mismo. Y a la vez contagien a otros compañeros”* (Norma, pasantes del IFD Normal N.º 3 - anexo Lugano).

*“Yo creía que leer era leer de corrido, sin parar, sin interrupciones para que el otro entendiera todo, descifrando y guardando todo. Y fui entendiendo en cada taller, que cada lector es constructor de sentidos que son propios y de cada uno.”* (Marlove, pasantes del IFD Normal N.º3 - anexo Lugano).

## CONCLUSIONES

Desde un primer momento sabíamos que este proyecto debía contribuir al fortalecimiento de la trayectoria escolar y que para ello debíamos generar estrategias pedagógicas en donde se respetasen los diferentes tiempos y saberes, en donde se pusieran en juego las estrategias y habilidades de chicos y chicas. Los talleres debían ser espacios de intercambio y de producción, que generaran no sólo interés y disfrute de las situaciones de lectura y escritura, sino que los ubicaran como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

Los resultados de la propia experiencia nos fueron llevando a ampliar los objetivos y los sujetos participantes. Así fuimos generando espacios de participación en donde se involucraron los diversos actores de la comunidad a fin de construir y reivindicar los saberes y la cultura popular, y espacios de capacitación que permitieron la discusión y el



debate sobre la función social de las prácticas de lectura y las estrategias para la consolidación de una educación para todos.

Sabemos que una propuesta que no tenga voluntad de universalización es una experiencia aislada y con poca incidencia. Por lo tanto, entendemos como una necesidad que este tipo de propuestas se enmarquen en una política pública de alcance nacional, en donde el Estado y las organizaciones sociales puedan articular y trabajar en conjunto en cada uno de los territorios. De esta manera, habremos avanzado en la democratización de la lectura y en la inclusión educativa.

Estamos convencidos de que habilitar la palabra es habilitar la construcción de significados sobre la propia identidad y sobre el mundo y el lugar de uno en el mundo. “...*El eje en la ciudadanía aparta al individuo de un rol pasivo, asimétrico, de receptor de ayuda en virtud de la compasión pública o privada. Lo reubica –al menos en el terreno simbólico– como sujeto de derechos, y si se encuentra privado de la provisión de los mismos, como sujeto de demanda*”<sup>61</sup>.

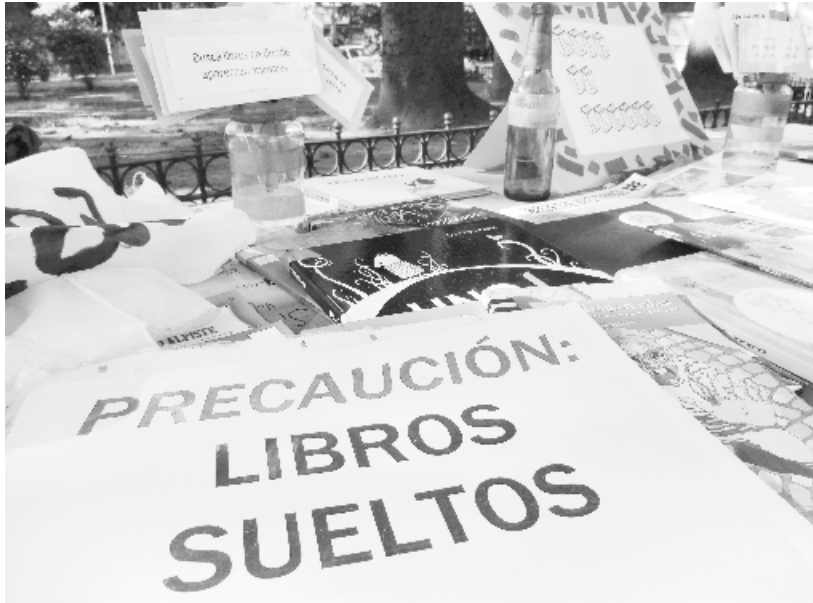
Es por ello que la lectura, y el acceso a ella, es una batalla que debemos seguir dando porque todos los sujetos tienen derecho a conocer otros mundos y su propio mundo a través de los libros.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bombini, G. (2008). *La lectura como política educativa*, Revista Ibero Americana de Educación, N.º 46, 19-36.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Kessler, G.; Minujin, A. (1996). *La nueva pobreza en la Argentina*. Planeta, Buenos Aires.
- Montes, G. (2007). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

---

61 Kessler, G.; Minujin, A. (1996). *La nueva pobreza en la Argentina*. Planeta, Buenos Aires.



- ▶ Espacio para la exploración libre a través de mediadores y consignas de lectura. AFOC.

## Red de Apoyo Escolar.

HACIA NUEVAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN EL  
ACOMPañAMIENTO A LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE  
NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES

Facundo Ferreirós y  
Julieta Calderón<sup>62</sup>

### 1. ¿QUÉ ES LA RED DE APOYO ESCOLAR (RAE)?

Somos una red que nuclea actualmente a veinte organizaciones educativas y comunitarias que realizan trabajo territorial en villas, asentamientos y barrios populares distribuidos por las zonas Norte, Oeste y Sur del Conurbano Bonaerense y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Conformamos la red 300 educadores y educadoras, y 2.400 niños, niñas y jóvenes, aproximadamente.

Nuestra misión es generar y desarrollar propuestas educativas y culturales con la participación de niños, niñas, jóvenes y adultos de los sectores populares.

Si bien hacer un recorrido histórico excede los objetivos del presente texto, nos parece pertinente aclarar que la Red surge hace 25 años a partir de la necesidad de educadores y educadoras de diferentes organizaciones de juntarse para intercambiar experiencias, formarse para afrontar los desafíos que por ese entonces planteaba la realidad y conseguir recursos para sostener las actividades, entre otras.

---

<sup>62</sup> Integrantes del Equipo de Coordinación de la RAE (Red de Apoyo Escolar) y educadores en Organizaciones de la Red.

Contacto RAE: Facebook - [www.facebook.com/RAEreddeapoyoescolar](http://www.facebook.com/RAEreddeapoyoescolar)

Blog - <http://www.reddeapoyoescolar.blogspot.com.ar/>

Mail - [raecomunicaciones@yahoo.com.ar](mailto:raecomunicaciones@yahoo.com.ar)

En este marco hemos ido diseñando y desarrollando propuestas pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades y desafíos que planteaba nuestra tarea. Algunas de estas propuestas han trascendido a las organizaciones y se han implementado en escuelas públicas. Es a partir de esta voluntad inicial que se conforma la RAE. Producto de su trabajo y compromiso, las organizaciones nos fuimos fortaleciendo y nuestras propuestas educativas se fueron ampliando y profundizando. No nos consideramos una ONG que asiste en la gestión de las Organizaciones Comunitarias, sino que somos las mismas organizaciones las que hacemos la Red y marcamos su camino. Esto no sólo hace parte de nuestra identidad colectiva, sino que define nuestro estilo organizativo e institucional<sup>63</sup>.

El presente nos encuentra transitando un proceso iniciado a partir de la “Proyección 2013-2017” de la Red, que establece las principales líneas de acción orientadoras de nuestro trabajo para este período: producción de conocimiento y formación de educadores, fortalecimiento de las organizaciones comunitarias que conforman la Red, articulación con otras organizaciones sociales, articulación con políticas públicas y nuevas estrategias de financiamiento de las propuestas de la Red.

Nos proponemos, a continuación, relatar brevemente el recorrido que venimos llevando a cabo en estos 25 años en lo referente a nuestra concepción y prácticas sobre el acompañamiento a la escolaridad de niños, niñas y jóvenes. Luego nos referiremos a las estrategias de intervención que venimos desarrollando en la actualidad, haciendo foco en nuestras propuestas pedagógicas, el trabajo territorial y la articulación con políticas públicas.

---

<sup>63</sup> Cabe mencionar a modo de ejemplo que los compañeros y compañeras que conformamos el Equipo de Coordinación de la RAE somos, a su vez, parte de las organizaciones-miembro.

## 2. SOBRE NUESTRA CONCEPCIÓN Y PRÁCTICAS DE APOYO ESCOLAR

### 2.A. Un poco de historia

Cuando comenzaron nuestras experiencias, hace más o menos 25 años, los grupos que por entonces conformábamos la Red de Apoyo Escolar teníamos como principal actividad educativa la realización de las tareas escolares con los niños y niñas que asistían a nuestros espacios.

El trabajo en red permitió a los grupos consolidar propuestas e institucionalizar sus prácticas, proporcionando tanto la gestión de recursos como los espacios para la formación específica en las problemáticas diarias que los compañeros y compañeras educadores afrontábamos a la hora de abordar las tareas escolares con los niños. Así, se fueron conformando los Centros de Apoyo Escolar en el marco de la profundización de las políticas neoliberales de los '90, que prácticamente destruyeron el sistema educativo.

Nuestras organizaciones, en aquel entonces llamadas “Apoyos Escolares”, intentaban cubrir los baches que dejaba el sistema y por el cual miles de niños y niñas iban quedando fuera de toda posibilidad de escolarización. La tarea fue siempre quijotesca. En medio de profundas necesidades, en un contexto de miseria y extrema marginación, intentábamos generar espacios que permitieran, a niños y niñas, sostener su escolaridad.

Pero no sólo el contexto socioeconómico condicionaba las propuestas. También se nos hacía prácticamente inabordable la posibilidad de garantizar el acompañamiento a la escolaridad, ya que la propia escuela tenía muchas dificultades para encontrar sentidos que orientaran sus prácticas en aquella coyuntura. Las “tareas para el hogar” eran prácticamente imposibles de resolver de manera autónoma por parte de niños y niñas, ya que no contaban con los conocimientos necesarios. No encontrábamos secuencias didácticas, explicaciones de procedimientos o definiciones en las carpetas que permitieran consultar frente a una duda. Niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grado sin saber leer ni escribir, ni resolver las operaciones matemáticas básicas.

En 1996, una Comisión de Formación y Capacitación conformada por educadores y educadoras de la RAE publicó dos sistematizacio-

nes: *Los límites en el apoyo escolar* y *La lectura y escritura en el apoyo escolar*. Estos documentos evidenciaban la necesidad de crear nuevas propuestas educativas para el abordaje de las áreas curriculares en nuestros centros de apoyo escolar. Así, se fueron conformando propuestas pedagógicas sustentables, coherentes y sistemáticas que permitieron cubrir esas lagunas que la escuela iba dejando en la educación de los niños y niñas que asistían a nuestros espacios.

Fue así que un grupo de educadores y educadoras de la Red, junto con equipos de especialistas, decidieron elaborar un conjunto de propuestas alternativas para el abordaje de los contenidos curriculares en las áreas de Lengua y Matemática, poniéndolas en práctica en los por entonces Centros de Apoyo Escolar de la RAE. Luego de varios ensayos nacieron las conocidas propuestas de alfabetización en Lengua (*El Libro de Tomás*, para Primer Ciclo, y *Pablo y Mica*, para Segundo Ciclo) y Matemática (*Matemática para Todos*, para Primer y Segundo Ciclo) de la RAE.

Estas propuestas, si bien han sido serias y han cumplido con la sustentabilidad, coherencia y sistematicidad antes mencionadas (incluso al punto de ser tomadas por algunas Escuelas Públicas), seguían un esquema apegado al diseño curricular. Nuestro creciente trabajo comunitario y la paulatina conformación de nuestros centros como espacios de referencia barrial, para el abordaje de diversas problemáticas sociales que afectaban a los barrios donde trabajamos, nos hizo evaluar la cuestión de la “complementariedad” a la escuela, que era considerada como objetivo de la Red hasta ese entonces.

En el año 2004, algunos compañeros y compañeras propusimos un taller en el Centro Nueva Tierra llamado “Apoyo Escolar: ¿Hacer los deberes desde la Educación Popular?”. Durante esos días de reflexión e intercambio de experiencias, fuimos concluyendo que la resolución de “los deberes” no era la única forma de evitar la deserción y la repitencia, y que las propuestas que veníamos llevando adelante circunscribían nuestra práctica al abordaje de Lengua y Matemática, dejando de lado otros aspectos ineludibles, como la posibilidad de explorar otros lenguajes expresivos, la recreación, la formación polí-

tica, la vida en la naturaleza, la participación democrática, etcétera. Habíamos llegado a la conclusión de que haciendo “apoyo escolar” estábamos poniendo en el centro del problema de lo que se conoce como “fracaso escolar” a los niños y a las niñas, y a las supuestas falencias de éstos para transcurrir exitosamente por la escuela. Este supuesto entraba en tensión con la idea de que todos están en condiciones de promover su escolaridad, y que las razones del “fracaso” provenían más bien de la crisis de sentido que afectaba al sistema educativo y a sus Instituciones formales.

En aquel momento nos sirvió leer a Freire (2007), quien sostiene que el fracaso escolar debe pensarse como “expulsión escolar”, porque más temprano que tarde la idea de “fracaso” sirve como recurso estigmatizador más que como una asunción de las limitaciones estructurales que también, más temprano que tarde, terminan por expulsar a los niños y niñas del sistema de educación formal. El pedagogo brasilero dice:

*“En verdad, no quedan fuera de la escuela, como si quedar o entrar fuesen una cuestión de opción. Se les prohíbe entrar, como más tarde muchos de los que consiguen entrar son expulsados y se habla como si hubiesen desertado de la escuela. No es deserción escolar. Hay expulsión”* (Freire, 2007: 59)<sup>64</sup>.

Fue así que complejizamos nuestra tarea, construyendo propuestas pedagógicas para nuestros Centros de Apoyo Escolar que abordaran la problemática escolar desde una perspectiva más amplia que el abordaje específico de las principales áreas curriculares. Así, los Centros de Apoyo Escolar fueron modificando sus nominaciones (fruto de las reorientaciones en sus objetivos y prácticas) a “Centros Educativos”, para luego denominarse “Organizaciones Educativas Comunitarias”, nominación que persiste en la actualidad y que consideramos refleja más genuinamente nuestras prácticas.

Comenzamos así un proceso de reformulación de nuestra misión, visión, rol y objetivos como Red, cuestionando la mirada desde la “carencia” y

---

64 Freire, Paulo (2007). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI, Buenos Aires.

las necesidades educativas para una exitosa trayectoria escolar, así como una revisión de nuestro trabajo como complementario a la escuela. Tantos años de trabajo y reflexión sobre nuestras prácticas educativas, la seriedad de nuestras propuestas y la presencia en los barrios nos llevó a considerar nuestra tarea educativa no como complementaria a la escuela sino en conjunto con ella. Nos ubicamos así como un actor dentro del campo educativo<sup>65</sup>, procurando la articulación con las políticas públicas educativas que se fueron desplegando en los últimos años. En conclusión, nuestra mirada sobre el apoyo escolar se amplió, cuestionando tanto las nociones de “fracaso” y “deserción” como la idea de complementariedad de nuestras prácticas. El foco ya no estaría en el niño o niña y sus “falencias” para afrontar su trayectoria escolar sino en propuestas educativas y comunitarias superadoras, que aborden la problemática escolar en sentido amplio, buscando articular con políticas de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en general, y con políticas educativas en particular.

## 2.B. Hacia nuevas estrategias de intervención

Si bien las Organizaciones Educativas Comunitarias que conformamos la RAE seguimos poniendo en práctica dispositivos orientados a la resolución de las tareas escolares o de abordaje de las áreas curriculares, consideramos que es insuficiente para promover una trayectoria escolar exitosa para nuestros niños, niñas y jóvenes. Muchas de las

---

<sup>65</sup> Nos referimos al concepto elaborado por Jorge Corvalán (2012), quien define “campo educativo” como un espacio donde *“se genera, regenera y reproduce una determinada manera de referirse y analizar la problemática educativa así como de aquello que se va a considerar como educativo propiamente tal (...). En él se produce no sólo la discusión educativa sino también la validación de aquello que es legítimamente discutible y cuestionable en tanto educación (...). Se estructura también la jerarquización de quienes participan en la disputa posicional”*. Consideramos que esta categoría enmarca de manera más acertada las diferentes prácticas educativas, superando las nociones de “educación formal”, “no formal”, etc. que no dan cuenta, por ejemplo, de la complejidad y multiplicidad de experiencias educativas que se desarrollan en nuestras organizaciones.



limitaciones estructurales que padece el sistema educativo descritas más arriba persisten, por lo que no podemos dejar de habilitar espacios-tiempo donde uno o más educadores o educadoras acompañen a los niños, niñas y jóvenes, provean los materiales necesarios y desplieguen estrategias para la resolución autónoma de dichas tareas.

Sin embargo, hoy los objetivos que guían nuestras prácticas no se circunscriben al “apoyo escolar”. Nuestra propuesta en su conjunto es más amplia: favorece las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes de modo integral, influyendo positivamente en sus vidas cotidianas y en su crecimiento. Así, las estrategias de intervención en el marco del acompañamiento a las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos que desarrollamos en la actualidad pueden dividirse en tres grandes aspectos de nuestro quehacer: las propuestas pedagógicas propias, el trabajo territorial, y la articulación con políticas públicas.

### *2.b.1. Acerca de las propuestas pedagógicas propias*

Las propuestas educativas diseñadas y desarrolladas en cada una de las organizaciones de la RAE se estructuran a partir de la conformación de grupos de no más de 20 niños, niñas o jóvenes, y uno o dos educadores, educadoras y/o talleristas. Estos grupos poseen la doble característica de ser a la vez de “plurigrado” y “pluriescuela” (los niños, niñas y jóvenes tienen distintas edades y asisten a diferentes escuelas de la zona). No consideramos esta particularidad un obstáculo sino un desafío en pos de un enriquecimiento tanto individual como grupal.

Así, las propuestas pedagógicas implementadas en cada una de las organizaciones buscan afrontar las diferentes problemáticas sociales, así como abordar los desafíos que la realidad impone. En este sentido, no consideramos que el contexto sea inmodificable o inexorable. Muy por el contrario, asumimos la reflexión y trabajamos a largo plazo en pos de superar el “fatalismo”, el “cansancio existencial” y la “anestesia histórica”, de la que nos hablara Paulo Freire (2002) al referirse a la constitución de la subjetividad de los sectores populares.

Desde la simple ayuda a un niño para realizar una tarea escolar hasta los talleres de formación política para jóvenes, todas las actividades

que realizamos constituyen retos para la transformación social que anhelamos y para la cual trabajamos.

Estas propuestas imprimen una mirada amplia de los niños, niñas y jóvenes que participan diariamente de nuestras actividades, sin reducirla al mero desarrollo intelectual o considerando únicamente sus carencias, sino que partimos de sus capacidades y potencialidades, convencidos de que pueden ser protagonistas de su vida y de su barrio (y de la Historia en general), y artífices de sus propios aprendizajes. Nuestras propuestas son nutridas por los conocimientos, expectativas e intereses que niños, niñas y jóvenes traen consigo, no como mera consideración de los “saberes previos”, sino porque sabemos que la educación sólo es posible en el diálogo, en la pregunta compartida, y desde la curiosidad. De este modo, reflexionar acerca de la propia trayectoria escolar de cada niño, niña y joven –qué dificultades encuentran, cómo se sienten en la escuela, qué vínculos establecen con el espacio, sus pares y los adultos y adultas, qué educación desearían tener, cómo imaginan la escuela “de sus sueños”, cómo mejorarla y participar para enriquecerla y enriquecerse en ese proceso– es parte de nuestra propuesta orientada al acompañamiento de la escolaridad.

A su vez, nuestras propuestas delinean un perfil particular de educador y educadora. Nuestro rol como educadores no es sencillo ni se reduce a la coordinación de un taller o al dictado de una clase. Nuestro tiempo en la organización se distribuye entre el trabajo en el aula, las reuniones de equipo o asambleas que “gobiernan” la organización, la visita a las familias para crear y profundizar vínculos (no sólo cuando hay un problema), la participación en la vida cotidiana y los eventos especiales que se organizan en el barrio, la asistencia a reuniones con instituciones barriales como la escuela o el Centro de Atención Primaria a la Salud, el encuentro con otras organizaciones sociales y los tiempos destinados a la formación y articulación con otros educadores y educadoras en los espacios propuestos por la RAE. Además, la mayoría de las organizaciones de la Red promueven espacios sistemáticos de intercambio y planificación en equipo, en pos de llevar adelante una propuesta consensuada y articulada, así como la reflexión sobre la

propia práctica y la de nuestros compañeros y compañeras. Con respecto a la constitución de los equipos de trabajo de las Organizaciones Comunitarias, podemos afirmar que esta conformación incide tanto en el diseño de las propuestas pedagógicas como también en el modo de trabajo con el barrio y la comunidad. Cabe mencionar que, en los orígenes de la RAE, la mayoría de las y los educadores éramos profesionales, estudiantes universitarios o maestros. Esta realidad se ha ido modificando: hoy en día, más de la mitad somos miembros de las comunidades en las que están insertas las organizaciones. Somos jóvenes que participamos desde hace tiempo de dichos espacios, madres o padres cuyos niños y niñas asisten a las actividades propuestas por la organización, vecinos y vecinas que buscamos comprometernos con nuestro barrio. Esto es, a su vez, un logro y un desafío. Por un lado, creemos que es la presencia histórica y consecuente de las organizaciones en los territorios y su consideración como espacios de referencia barrial, lo que ha posibilitado que muchas personas de la comunidad encontremos allí nuestra oportunidad de crecimiento personal y de participación social y comunitaria. Por otro lado, nos desafía a seguir creciendo y a comprometernos con nuestra formación para superarnos y mejorar nuestra práctica como educadores y educadoras (terminando estudios secundarios y/o estudiando en instituciones terciarias o universitarias, así como en espacios de formación generados por organizaciones o por la misma RAE).

### *2.b.2. Acerca del trabajo territorial*

Nos organizamos territorialmente en espacios de participación horizontal, procurando la participación general, y preocupándonos particularmente por garantizar el protagonismo de los actores de nuestras comunidades. Buscamos disfrutar de nuestro trabajo, promoviendo lazos solidarios, de reciprocidad, garantizando el crecimiento personal y grupal y procurando condiciones laborales dignas. Asimismo, articulamos y construimos nuestras propuestas pedagógicas y comunitarias con otras organizaciones afines, así como con organismos públicos o estatales. Baste mencionar brevemente algunas de nuestras actividades para

considerar el aporte a la educación y la cultura que realizamos en cada uno de los territorios donde trabajamos. Las organizaciones educativas y comunitarias que conformamos la Red abrimos nuestras puertas de lunes a viernes (algunas incluso los sábados) desde muy temprano a la mañana hasta entrada la noche. Realizamos actividades con niños, niñas y jóvenes coordinadas por educadores, educadoras y/o talleristas. Estas actividades se distribuyen en un espacio-tiempo determinado y consisten principalmente en acompañar la escolaridad, desarrollar talleres culturales y artísticos, actividades deportivas y recreativas, y brindar apoyo alimentario<sup>66</sup>, entre otras. A su vez, algunas de estas organizaciones cuentan con revistas barriales, radios comunitarias, talleres de producción audiovisual, grupos de teatro y demás dispositivos comunicacionales y artísticos. Funcionan en estos espacios centros de formación profesional, talleres de oficios, y propuestas laborales tales como cooperativas autogestionadas. Además, algunas organizaciones llevan adelante los denominados Centros de Desarrollo Infantil (CDI) para la primera infancia, espacios de terminalidad de educación primaria para jóvenes y adultos, Bachilleratos populares y Secundarios FinES. Según la articulación realizada en cada jurisdicción, las organizaciones estructuran algunas de sus actividades alrededor de programas estatales, como los CAI (Centro de Actividades Infantiles), Casas del Niño, Centros Juveniles, Centros de Día, o CEC (Centro de Educación Complementaria), aunque no restringen su propuesta a ellos. En términos generales, podemos identificar, en nuestras actividades cotidianas, prácticas educativas democráticas y transformadoras: desarrollamos propuestas pedagógicas nacidas de la experiencia de nuestras organizaciones, coherentes con las necesidades de nuestras comunidades y respetuosas de su cultura e historia particular; promovemos el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes; trabajamos con

---

<sup>66</sup> Las organizaciones cuentan con comedores, aunque éstos no funcionan divorciados de la actividad propuesta sino que son parte de ella. Se imparten dos comidas diarias (desayuno y almuerzo, almuerzo y merienda, o merienda y cena, de acuerdo al horario de asistencia a las actividades).

ellos y ellas para que conozcan y hagan valer sus derechos; aprendemos con ellos y ellas así como de las comunidades donde trabajamos; impulsamos instancias formales de articulación para hacer oír nuestras demandas y hacer frente a la vulneración de derechos; intervenimos en situaciones barriales y familiares de vulneración de derechos, participando en redes barriales de instituciones y organizaciones; generamos el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en nuestras organizaciones, favoreciendo la conformación de espacios de reflexión, decisión y acción; trabajamos para lograr cambiar la realidad cotidiana (la propia, la ajena y la de los territorios); rechazamos la violencia de género y la vulneración de derechos de la mujer.

De esta manera, consideramos que nuestro trabajo territorial aporta sustancialmente al mejoramiento de la vida cotidiana y al crecimiento de niños, niñas y jóvenes, abordando aspectos como salud, alimentación, hábitat, trabajo, cultura, comunicación, violencia de género, conflictos con la ley, entre otros, que condicionan sus vidas en general y su escolaridad en particular. A su vez, articular territorialmente con diversos agentes educativos nos posibilita intercambiar, realizar aportes y enriquecer a las instituciones educativas, realizando talleres en las escuelas, proporcionando capacitaciones para reflexionar junto a las y los docentes de las escuelas, compartiendo materiales, etcétera.

### *2.b.3. Articulación con políticas públicas*

Nuestra tarea conjunta con distintas esferas del Estado comprende desde la articulación cotidiana con escuelas, consejos escolares, inspectores y referentes estatales de programas y proyectos provenientes del ámbito estatal, hasta la participación en audiencias con funcionarios públicos. En ocasiones, acompañamos demandas y reclamos en defensa de la educación pública y de los derechos de niños, niñas y jóvenes. Consideramos que es en el trabajo conjunto con aquellos que impulsan las políticas públicas para la infancia y la juventud en general –como las políticas educativas en particular– que promoveremos verdaderos cambios, generando nuevas oportunidades para todos aquellos que participan en nuestras organizaciones.

Así, no es sólo implementando las políticas públicas para esta población sino dándoles forma y construyéndolas conjuntamente con el Estado que vamos avanzando en garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes de sectores populares. Algunos ejemplos son: la posibilidad de las Organizaciones de contar con el Plan FinES, la apertura de Centros de Actividades Infantiles (CAI) en nuestras organizaciones, valorizando el trabajo con la comunidad construido por la organización a lo largo de los años, o la posibilidad de articular con el Programa Progresar, entre otros.

Cabe destacar el trabajo que venimos realizando en el marco de nuestra participación activa en la **Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación, de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**, que posibilita una instancia de trabajo de alcance nacional, en conjunto con el Ministerio de Educación y diversas organizaciones sociales de nuestro país.

## 2. PARA SEGUIR

Consideramos que el trabajo en red que hemos venido realizando a lo largo de estos veinticinco años nos permite una mayor apertura, libertad para innovar, posibilidad de formarnos y, fundamentalmente, sentirnos contenidos en un colectivo que nos da identidad y nos impulsa a seguir construyendo, tanto hacia el interior de la Red como en cada uno de nuestros territorios, una sociedad con más integración e igualdad de oportunidades.

Una mirada no centrada únicamente en las dificultades de niños, niñas y jóvenes, sino en sus capacidades y potencialidades. Una perspectiva de abordaje integral de las problemáticas que afectan a las infancias, adolescencias y juventudes en particular, y a los sectores populares en general. Una práctica participativa en los territorios, en especial en las instituciones educativas, promoviendo lazos que garanticen una articulación sólida y sustentable. Sólida articulación con políticas públicas, porque sabemos que somos un actor fundamental del campo educativo y tenemos mucho para aportar a la educación de nuestra sociedad.

Esperamos que el presente artículo sea una aporte para problematizar las ideas y prácticas que orientan las propuestas educativas y culturales que venimos llevando adelante. También esperamos contribuir a seguir reflexionando y creando nuevas estrategias y dispositivos en todos aquellos espacios y propuestas educativas que contribuyan a garantizar el derecho a la educación.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Corvalán, J. (2012). *El campo educativo: ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina*. Valdivia, revista *Estudios Pedagógicos*.
- Freire, Paulo (2007). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.



► Lectura para todos en la Cumbre de juegos callejeros (CUJUCA) en Villa 20





EXPERIENCIAS

## **Abordaje de problemáticas sobre consumo de sustancias**



# Desde un proyecto de vida, ganarle horas a la calle.

ESTRATEGIAS DE ABORDAJE COMUNITARIO  
EN PREVENCIÓN DE LAS ADICCIONES

Lic. Sofía Zadara<sup>67</sup>  
Lic. Javier Quesada

## INTRODUCCIÓN. DE DÓNDE PARTIMOS

A partir de diversas instancias –encuentros de asistentes técnicos locales y jóvenes del plan de inclusión educativa– surgió, hace algunos años, una demanda de capacitación sobre la temática de las adicciones centrada en un enfoque de acompañamiento comunitario.

Desde aquel momento se han recorrido diversos caminos y estrategias para asumir el asunto: encuentros de reflexión, espacios virtuales de estudio, jornadas regionales de jóvenes, talleres barriales, elaboración de cartillas, asistencia técnica a proyectos, entre otros.

La oportunidad de formación brindada a diversas diócesis de nuestro país ha implicado el desarrollo de un curso virtual de prevención y acompañamiento en el que han participado más de 350 personas. La misma cantidad asistió a la capacitación virtual del curso “Jóvenes presentes, futuro conectado”<sup>68</sup>, en el que uno de sus ejes plantea herramientas para trabajar en pos de la prevención del problema.

Ochocientos jóvenes participantes de encuentros regionales han podido trabajar la temática desde la perspectiva del proyecto de vida y el proyecto de muerte. Se multiplicaron acciones de sensibilización, movilización

---

<sup>67</sup> Equipo del Área Educación de Cáritas Argentina.

<sup>68</sup> Que se desarrolla en articulación con el Programa Conectar Igualdad.

social y prevención de las adicciones en los distintos territorios que se implementa el Plan de Inclusión educativa “Emaús”. Se llevaron adelante talleres participativos sobre abordaje comunitario en drogadicción para referentes de los espacios educativos barriales, instituciones locales, alumnos de secundaria y personal docente. En estos espacios transitaron 1.700 personas y se enviaron, a 134 espacios educativos barriales, bibliografía, material didáctico sobre la problemática y gráfica de la campaña del Ministerio de Educación, “Hablemos del tema”<sup>69</sup>.

Habiendo asumido la temática de la drogadependencia desde Cáritas Argentina como un eje transversal a las diversas acciones, centramos nuestra mirada en la persona más que en las sustancias, sobre todo frente a tanta circulación de información referida a las diversas drogas. ¿Qué les pasa a los jóvenes que buscan allí un refugio, una evasión, una respuesta, o llenar una carencia?

Centrarnos en la persona nos interpela sobre la construcción de una sociedad más fraterna, más atenta a las necesidades vitales. Nos convoca a generar espacios donde niños, niñas y adolescentes puedan constituir un proyecto de vida, respondiéndose sus cuestionamientos más personales. Además, nos impulsa a afirmar que los jóvenes en situación de pobreza nos son “sobrantes y desechables”, como señala el CELAM<sup>70</sup> en Aparecida.

Observamos además que muchas veces los diversos medios de comunicación estigmatizan al adicto. Al trabajar en contextos de vulnerabilidad social, percibimos cómo se asocia indiscriminadamente jóvenes pobres y consumo, pobreza y delito, lo cual nos lleva a decir: no criminalicemos al Adicto.

Trabajar con otros ha sido fundamental a la hora de establecer auténtica incidencia. Es por ello que formamos parte del Consejo Consultivo del Ministerio de Educación –uno de cuyos programas aborda este eje–, como así también conformamos el Equipo de Drogadependen-

---

69 Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las adicciones y el consumo problemático de drogas.

70 Consejo Episcopal Latinoamericano Aparecida, Brasil (Mayo 2007).

cia de la Conferencia Episcopal Argentina. Una alianza estratégica con el “Hogar de Cristo”, que llevan adelante los curas villeros, nos ha posibilitado que jóvenes en situación de rehabilitación participen de encuentros, jornadas y talleres en diversos lugares del país, promoviendo el abordaje de las adicciones desde sus propios testimonios vitales. Aceptar esta tarea implica el acompañamiento y desarrollo creativo de múltiples abordajes referidos al consumo problemático, teniendo plena conciencia del compromiso vital que esto implica en cada una de las Cáritas a nivel nacional, regional o local, y sobre todo con la población juvenil.

En su viaje a Rio de Janeiro, el Papa Francisco visitó a un grupo de jóvenes en recuperación. Allí pronunció un compromiso: *“Queridos amigos, yo diría a cada uno de ustedes, pero especialmente a tantos otros que no han tenido el valor de emprender el mismo camino: ‘Vos sos el protagonista de la subida, ésta es la condición indispensable. Encontrarás la mano tendida de quien te quiere ayudar, pero nadie puede subir por vos. Pero nunca están solos: la Iglesia y muchas personas están con ustedes’...”*. Éste es el compromiso que asumimos.

Los jóvenes que portan un puñado de herramientas son los protagonistas de esta tarea. Aquellos que renuevan la esperanza de tener una vida plena y vida en abundancia son los que están cotidianamente ganando espacios de prevención, de contención y sostén, conformando “bandas buenas” en las esquinas y en la canchita del barrio, “ganándole horas a la calle”, como suelen indicarnos. Sus testimonios y desvelos, sus frustraciones e inquietudes, nos mueven a generar respuestas creativas e innovadoras.

### CUANDO EL VACÍO APARECE COMO UN ABISMO INTERIOR...

¿Qué le pasa al joven? ¿Qué busca el adolescente? ¿Qué sienten los pibes y los changos que nosotros conocemos? Sin dudas, en la construcción de un *proyecto de vida* está la clave. No obstante, ¿qué sucede cuando el “proyecto de muerte de las drogas” es el que quiere ganar la partida? Estos interrogantes son los móviles que despiertan la inquietud, la

necesidad y el compromiso de “poner el cuerpo” ante este flagelo. Basta a veces con escuchar el término *droga* para sentirse paralizado. Entonces el silencio se apodera de la escena. Otras veces hace que se erice la piel, generando ira, rencor. Trae recuerdos de violencia, de deterioro, de pérdida, de soledad, de muerte. Sin embargo, como contracara resulta un tema que invita al análisis, al “querer cambiar”. Motiva al “definitivamente algo hay que hacer”. Y esa es la grieta de la cual es necesario aferrarse. La cuestión que pareciera ser más compleja es el *cómo*. El enfoque de acción que se propone es comunitario. Lo hacemos desde lo positivo, desde un lugar que permita abrir el abanico de oportunidades, al entender que restituyéndose los derechos que han sido vulnerados se encuentra la vía hacia la transformación.

La experiencia da cuenta de que la profundidad y la raíz de la caída en las adicciones se encuentra en el vacío existencial que sufre y padece quien consume. Muchas veces nos han contado que “se sienten la nada misma”. La autoestima parece fracasar o se ve reducida a la imposibilidad de valorarse ante el otro, y en muchos casos se hace eco del maltrato vivido por años. La marginación y la exclusión no quedan afuera. Sin embargo, debe saberse que la autoestima se aprende y se fortalece a lo largo de toda la vida. Concierna a nuestro ser, a nuestra manera de ser y al sentido de nuestra valía personal. Se “construye”, y felizmente de este supuesto proviene la posibilidad de *recuperación*, revirtiendo las situaciones de subestimación o “achaque”. El reconocimiento de la identidad, las aptitudes y potencialidades de cada sujeto son el puente de cambio. Maslow (1943) define que dentro de las necesidades humanas destaca la *necesidad de aprecio*, que se divide en dos aspectos: el aprecio por uno mismo –amor propio, confianza, pericia, suficiencia– y el respeto y estima que se recibe de otras personas –reconocimiento, aceptación–. Agrega que la expresión de aprecio más sana es la que se manifiesta “en el respeto que le merecemos a otros, más que el renombre, la celebridad y la adulación”.

Una característica propia del consumidor problemático es que no pueden manejarse a ellos mismos. No obstante, exteriorizan una imagen de omnipotencia, poniéndose el famoso traje de superhéroe de “todo

lo puedo”, que justamente es consecuencia de lo ingerido y que, en ciertas circunstancias, hace que agredan o rechacen como primera medida. Esta actitud, a su vez, deviene de que no pueden demostrar debilidad ante el resto...que por fin los vio caer y no pudo hacer nada. Si bien en la actualidad existen muchas prácticas de inclusión, en nuestros talleres abiertos –destinados a jóvenes, adolescentes, madres, voluntarios diversos que participan en los espacios educativos, equipos técnicos de instituciones y organizaciones sociales– ponemos a consideración preguntas simples que dan cuenta de la actitud frente a quien consume. ¿Lo saludamos? ¿Cruzamos de vereda? ¿Lo ignoramos? ¿Reconocemos quién o quiénes son? ¿Le preguntamos qué está haciendo? ¿Qué le gustaría hacer? ¿Lo invitamos a jugar al fútbol? ¿Lo invitamos a compartir una merienda?

Al menos en principio, la mayoría manifiesta que el diálogo es difícil, argumentando que ignoran el hecho de que el acercamiento podría significar un puente de interacción y contención. Ha sucedido que alguno de los presentes fue o se sintió protagonista de ese rechazo. Ahí notamos que ese joven, con problema de consumo, estaba pidiendo ayuda, y justamente constituía parte del conjunto discriminado a diario por su situación compleja.

Llama la atención expresiones del lenguaje cotidiano referidas al tema: “Están los adictos y después la sociedad”. Inmediatamente, surge la aclaración: ¿Ellos no son parte del conjunto social? Conscientemente o no, el discurso verbal pone en el tapete una frontera entre “ellos” y nosotros. El deterioro en los vínculos sociales y la debilidad en las redes de articulación acrecientan esta brecha.

*“No te asustes si tengo mal aliento, si me ves sin camisa con las tetillas al viento. Yo soy un elemento más del paisaje. Los residuos de la calle son mi camuflaje. Como algo que existe que parece de mentira, algo sin vida pero que respira”.* Mercedes Sosa junto a Calle 13 nos cantan el relato de “Un niño en la calle”. Aquí, el pedido a gritos que no le tengamos miedo es patente. Y se refuerza la idea de la muerte en vida, de una vida sin sentido, de un sufrimiento y dolor profundos porque parece que todo está perdido.

El Papa Francisco llama a todos a darle la mano a los adictos y refuerza

za este clamor: “Es necesario abrazar a los excluidos”.

## LA RESPONSABILIDAD: MOTOR DEL CAMBIO

La **responsabilidad** como motor de cambio, de ocupación, como eje para reparar tantas pérdidas. Ser responsable implica “ser parte de...”, tener una tarea asignada. “Alguien confía en mí” permite reflexión y acción. Permite hacer, restituir, modificar malas prácticas. Testimonios de jóvenes en recuperación del “Hogar de Cristo” –que actualmente se desempeñan como operadores en prevención y recuperación de las adicciones– ponen de manifiesto que la culpa vivida como una “mochila pesada” no resultaba. El tiempo no debía perderse en lamentos y no podría ser un impedimento para revertir tantas pérdidas. Durante su época de consumo, los adultos suelen romper la relación con sus hijos. Ante esta evidencia se planteaban: *“Es necesario hacerse cargo de lo que pasó, no lamentar lo que no se hizo”,* y agregaban: *“No puedo preocuparme, tengo inevitablemente que ocuparme”.*

Generalmente, las familias se encuentran inmersas en un estado de incertidumbre o bloqueo emocional. Resulta sumamente difícil reconocer la problemática y actuar en consecuencia. Ante ello, es necesario hacer un viraje. No paralizarse, ni enojarse, ni encerrarse, ni lastimarse por lo que pudo o no pudo ser, son algunas de las claves. El énfasis en la responsabilidad posibilita el hacer. No llenarse ni llenarlos de culpa.

## GANARLE HORAS A LA CALLE...

Cada historia es diferente. Y esta cuestión no puede perderse de vista. Tenemos que definir con claridad las vías de acción. Y para tal fin, debemos partir del conocimiento de cómo se siente quien consume, cómo podemos acercarnos a él y qué le podemos ofrecer. El abuso en el consumo de drogas es, en realidad, una consecuencia de otros problemas sociales.

Según estudios de investigación social, y especialmente en un trabajo realizado durante 2013 con más de 150 jóvenes del país, mediante la técnica de grupos focales se detecta que el desinterés es el principal



argumento de no participación en espacios tanto formales como no formales. Esto no constituye sólo apatía, sino también desgano, cuyas consecuencias son la improductividad y la insatisfacción personal. ¿Cómo se debe leer esto? ¿Qué ofrece el medio social?

Resuena siempre “la bandita de la esquina”, “los pibes chorros”, “los faloperos”, los “fisuras” del barrio, la “resaca de la escuela”. ¿Será posible cambiar esa etiqueta? ¿Alentará a nuevos escenarios una oportunidad de ser escuchados?

“Ganarles horas a la calle” es la propuesta no sólo para revertir esta problemática sino también para prevenirla. ¿Qué significa esta consigna? Una capilla, un SUM –salón de usos múltiples–, un centro comunitario y un lugar de referencia es la punta en esta madeja de hilos que hay que desentrañar.

El primer paso es conocer los códigos del adicto y sus tiempos y, en función de ello, establecer una estrategia: una propuesta amigable. Es positivo y necesario salir a buscarlos y encontrarlos. La cita puede darse en una esquina, en el basural, en la plaza, en la canchita del barrio, en algún rincón de la calle, en los pasillos. A partir del primer acercamiento, la idea es ofrecerle herramientas desde la educación no formal, es decir actividades artísticas, deportes, contención física y psicológica. Y para eso hay que escuchar. Para lograr un real acercamiento es necesario que la persona entre en confianza. Es un camino lento, que debe ir impregnado de paciencia, buen humor y amor. El rechazo se percibe y el abrazo no se olvida. *“Me abrazó y yo estaba sucia, no le importó”*, son las palabras de una joven en recuperación que pasó trece años de su vida en la calle, hasta que conoció una propuesta simplemente sincera.

Existe un alto grado de probabilidad que la primera reacción sea de rechazo; no obstante, allí está el desafío. No se debe desistir, hay que volver en otro momento. No se puede pretender que respondan positivamente si nadie los reconocía como persona... La causa está en que no resulta fácil darse cuenta de que el otro empieza a quererme.

La pérdida de sentido se encuentra en la raíz del problema de las adicciones. Invade un vacío existencial/espiritual. Por ello, es necesario poner el énfasis en acciones que hagan posible vivenciar un proyecto

de vida. Sin una meta y un proyecto es muy difícil seguir adelante. Aspectos autodestructivos deben ser reemplazados por aspectos constructivos. ¿Qué hacer con las estigmatizaciones? Deben enfatizarse las fortalezas, la motivación y el aliento del protagonismo.

“La recuperación no es un sistema”. Las múltiples respuestas, por más que se vean pequeñas, son siempre válidas cuando la mira está centrada en la persona. Desarrollar espacios de participación, debate y de despliegue de habilidades sociales es la meta. Talleres de arte, deportes, música, cine-debate, apoyo escolar, reflexión, cocina, oficios, meriendas, grupos juveniles, charlas, formación y acciones comunitarias constituyen la red que sostiene esta posibilidad de cambio.

Los espacios educativos de Cáritas, como las acciones que acompañan tantas organizaciones sociales, logran ser reconocidos y ponderados, dado que en estas instituciones se convoca, se contiene, se invita, se educa a tantos niños y niñas, adolescentes, madres, adultos.

El secreto de esta propuesta es entender que es a largo plazo y que no se reduce a una actividad, a un horario, sino que “registra huella” en quienes asisten y participan. Muchas veces se constituye como la familia que falta, la sugerencia, el límite, la certeza de que se puede recuperar y restituir derechos, el acompañamiento.

Quizás es el lugar que faltó tiempo atrás, pero hoy es la posibilidad de alcanzar y de construir ese **proyecto de vida** que abraza e impulsa a la vida misma.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Maslow (1943). *Una teoría sobre la motivación humana*.

## “No te sientas zarpado”.

PROMOCIÓN DE PRÁCTICAS DE CUIDADO SOBRE  
USOS DE DROGAS DENTRO DE UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR <sup>71</sup>

Intercambios Asociación Civil<sup>72</sup>  
y Fundación Armstrong<sup>73</sup>

### DROGAS EN LA ESCUELA

La preocupación por el consumo de drogas en jóvenes es parte de la agenda de muchas escuelas medias. El uso de drogas se presenta como una trama compleja de representaciones y prácticas, en donde se articulan procesos sociales, económicos, políticos, ideológicos y culturales. Se

---

71 Sobre el diseño, implementación y desarrollo del dispositivo de abordaje puede consultarse: Goltzman, P.; Di Iorio, J.; Pawlowicz, M. P. et. al (2013) *Jóvenes y usos de drogas: construcción de un dispositivo de atención dentro de la institución escolar*. V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Infancia, Adolescencia y Cambio Social. Ministerio de Desarrollo Social. Presidencia de la Nación pp. 1570-1576. Disponible en: <http://vcongresoinfancia.sanjuan.gov.ar/ebook/index.html#1/z> ISBN 978-987-27770-8-1, y Di Iorio, J.; Goltzman, P.; Pawlowicz, M. P. (2012). *Jóvenes y uso de drogas. Experiencias en la implementación de un dispositivo de atención*. III Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes Argentina. Disponible en <http://www.redjuventudesargentina.org/index.php/component/content/article/8-red2012/18-ponencias-1851-4871>, pp. 102-112

72 *Intercambios, Asociación civil para el estudio y atención de problemas relacionados con las drogas* es una organización no gubernamental creada en la ciudad de Buenos Aires en 1995. La misión institucional se propone aportar, en el marco de los derechos humanos, a la construcción y aplicación del conocimiento de los problemas relacionados con las drogas. [www.intercambios.org.ar](http://www.intercambios.org.ar)

73 La Fundación Armstrong se encuentra ubicada en González Catán, Partido

constituye en un problema cuyos efectos implican el refuerzo de procesos de normatización y disciplinamiento social, y consecuentemente de estigmatización y discriminación de grupos sociales (Touzé; 2006). Que en una escuela secundaria se conozca que tal o cual adolescente usa drogas suele generar preocupación y desconcierto. Surge la pregunta por cuál es la función de la escuela, cómo inscribir esa situación y cómo responder a estas problemáticas, siendo el enfoque preventivo el hegemónico en dicha agenda.

Prácticas de uso de drogas hubo siempre y en todas partes. Sin embargo, comenzaron a ser definidas como *anormales* y como problema recién en la segunda mitad del siglo XIX (Touzé; 2006). El uso de drogas constituye un fenómeno plural, con múltiples manifestaciones según el momento histórico, la cultura, el modelo económico, la situación particular de un país, los diversos significados que les asignan los sujetos y las propias diferencias entre las sustancias (Touzé y otros; 2008). De acuerdo con esto, lo que puede ser definido como *nuevo* en

---

de La Matanza, provincia de Buenos Aires. La fundación es una obra de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, nacida en Francia a fines del siglo XVII. Fue justamente la familia Armstrong quien, a fines del siglo XIX, contactó a esta orden de hermanos para que establecieran en la Argentina una obra educativa. Varios años después de su establecimiento en nuestro país (en 1891) se pudo crear la Fundación. En noviembre de 1913 se firmó el estatuto y en el '15 empezó a funcionar la obra educativa. A finales de los años ochenta, la obra educativa comenzó a ensayar prácticas de educación popular junto a las barriadas que se fueron formando en aquella zona, mezcla de barrios, asentamientos de la época del Proceso, planes de vivienda –en muchos casos a medio terminar– y nuevos asentamientos, parte de las consecuencias de los noventa y el comienzo de siglo. Con la actual Ley de Educación, la fundación sumó a su oferta educativa de educación inicial, primaria, más un centro complementario, la escuela secundaria y un centro de día (Casa Joven) para jóvenes desescolarizados. La oportunidad de la apertura de la escuela secundaria produjo entre otras cosas el ingreso de jóvenes a la esfera educativa. También dicha oportunidad nos llevó a preguntarnos *qué tipo de secundario queremos para jóvenes en situación de vulnerabilidad*. Entre las respuestas que fuimos esbozando se inscribe la de la práctica aquí descripta.

relación con los jóvenes y las drogas alude a las transformaciones de las prácticas de uso, a la diversidad de situaciones de consumo y a la heterogeneidad de los contextos.

Esto *nuevo* no sólo altera los modos conocidos y medianamente seguros de ser adolescente o ser joven en estos tiempos, sino que también modifica la manera de reconocerse como adultos y educadores frente a ellos, esos otros significativos que son condición necesaria del proceso de subjetivación adolescente. El uso de drogas en el ámbito escolar plantea el desafío de pensar otras prácticas socioeducativas que se traduzcan en nuevos aprendizajes sociales.

### NO TE SIENTAS ZARPADO: HABLEMOS DE DROGAS

En mayo de 2011, la demanda irrumpe en el cotidiano institucional del Colegio Secundario La Salle, perteneciente a la Fundación Armstrong, interrogando las respuestas instituidas y desafiando la creación de nuevas estrategias. La preocupación no se centraba en el consumo de drogas sino en apoyar, sostener, acompañar las trayectorias escolares de los jóvenes y sus proyectos vitales. Desde ese momento, y en co-gestión con Intercambios Asociación Civil, se inició entre ambas instituciones un proceso de diseño y planificación de un dispositivo de abordaje específico del uso de drogas desde el espacio escolar.

Partiendo del reconocimiento del fenómeno de las drogas como una *problemática compleja* y de la imposibilidad de intervenciones de *talla única*, se conformó un equipo de trabajo, integrado por profesionales y docentes, para abordar la temática de drogas en la escuela, desde una perspectiva de derechos.

## EQUIPO DE TRABAJO

Se organizó en dos sub-equipos: el **operativo** y el **promocional**, y una coordinación general<sup>74</sup>. El equipo operativo tiene la función de planificar y garantizar el desarrollo de las actividades. Está conformado por psicólogos y operadores socio-comunitarios, quienes, más allá de las tareas específicas que realizan dentro del dispositivo, son parte de otras estructuras dentro de la institución escolar. El equipo promocional, conformado por docentes y otros referentes institucionales, constituye una red de vínculos, en permanente crecimiento, que facilita la intervención en términos de hacer resonar, promocionar y expandir los principios orientadores y las acciones del equipo operativo adentro y afuera del espacio escolar. Al mismo tiempo, el equipo promocional interroga al operativo con nuevas actividades y situaciones, propone nuevos rumbos y deriva algunos/as jóvenes ante situaciones específicas.

## MODALIDAD DE INTERVENCIÓN

Siguiendo a Megías<sup>75</sup>, *“Intervenir en problemas de drogas (tratar que el proceso evolutivo se acorte y transcurra con menos consecuencias negativas) es prestar asistencia y actuar terapéuticamente pero también es prevenir, apoyar socialmente, hacer reducción de daños, favorecer la reintegración o la incorporación social; incluso es educar”*. Surge así, como resultado de las primeras acciones realizadas en conjunto (septiembre-noviembre 2011) y del diagnóstico comunitario (marzo-abril 2012), *“No te sientas zarpado”*<sup>76</sup>.

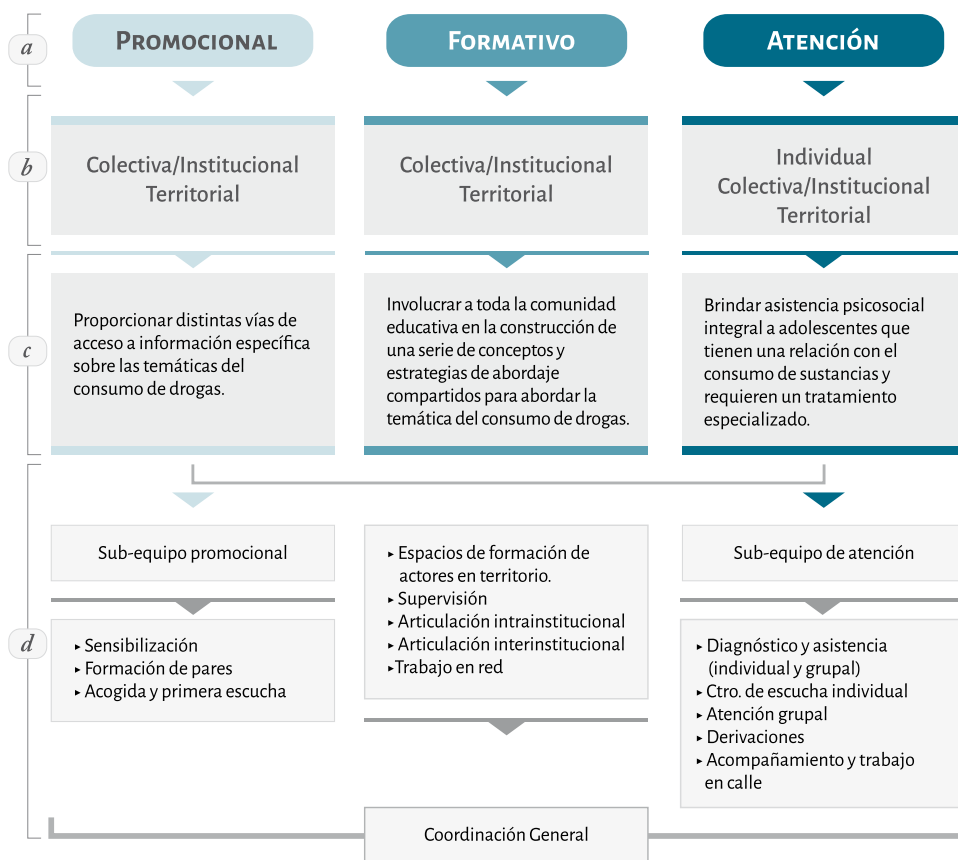
---

74 La misma está a cargo de Intercambios Asociación Civil.

75 Megías, E. (2000) Organización de los servicios asistenciales. En Group Igia y colaboradores. *Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre drogadependencias*. Ajuntament de Barcelona y FAD. Madrid.

76 “No te sientas zarpado” surge como nombre del dispositivo a partir de interrogantes planteados por los/as jóvenes que participaron en un taller sobre uso de drogas en la escuela. Al presentar la propuesta surgieron inquietudes sobre

Este dispositivo de abordaje sobre usos de drogas en jóvenes funciona dos veces por semana durante el horario escolar, y está integrado por tres componentes o líneas de acción –promocional, formativo y de atención– y diferentes dimensiones o niveles de intervención –individual, colectiva/institucional y territorial–:



*a) Componente o Línea de Acción | b) Niveles | c) Objetivos | d) Estructura organizativa*

quiénes fueron invitados y por qué, los cuales fueron explícitamente enunciados por una de las participantes: *¿Por qué a nosotras? ¿Por qué nos drogamos? Yo me siento rezarpada.*

Basado en intervenciones territoriales fundamentadas desde el paradigma de la reducción de daños, se consideran las relaciones de las personas, las sustancias y los contextos de uso, adecuándose la tarea a las características de los jóvenes y de la comunidad. Se constituye como un escenario de promoción de prácticas de cuidado, *“promoción de alternativas, de protagonismo, de fortalecimiento de redes sociales. No se trata, por ejemplo, de decirles a nuestros alumnos lo que deben o no deben hacer, sino de orientar las oportunidades y proveer los espacios para que sean actores en la construcción de sus proyectos.”* (Touzé; 2010: 65)<sup>77</sup>.

En cada uno de los componentes se realizan intervenciones desde los distintos niveles, diferenciándose por los objetivos. Desde el componente **formativo** se pretende involucrar a la comunidad en la construcción de una serie de conceptos y estrategias de abordaje compartidos, a partir de trabajar sobre las representaciones sociales. Para esto se propone repensar colectivamente las estrategias ya implementadas desde las organizaciones del territorio, rescatando experiencias y promoviendo la reconstrucción de dispositivos, circuitos posibles y sus articulaciones. Además, incluye espacios de sensibilización y formación para los adultos (profesionales, docentes, otros adultos referentes), así como también trabajos de formación de pares entre los jóvenes.

El componente **promocional** tiene como finalidad sensibilizar y proporcionar distintas vías de acceso de información específica sobre el tema, facilitando el abordaje de aquellas situaciones individuales que

---

En Argentina, el término zarpado se utiliza tanto para referirse a un rasgo *–ser un zarpado–* como a un estado o sensación *–sentirse zarpado*. En el primer caso alude a situaciones en las que se actúa de manera desubicada (*“pasar de la raya”*). En el segundo, se trata de sentirse afectado, ofendido o tocado por las acciones de otro. En este sentido, *“No te sientas zarpado. Hablamos de drogas”* se presenta como una posibilidad de establecer otro tipo de vínculo con los/as jóvenes, de construir redes de confianza, tengan o no relaciones problemáticas con las drogas.

<sup>77</sup> Touzé, Graciela (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas, un enfoque educativo*. Troquel/Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Buenos Aires.



ya tienen una relación problemática con el uso de drogas y que requieren un tratamiento especializado. Se realizan actividades puntuales en las que, a través de una actitud de escucha, se facilita el diálogo desde una mirada integral (ej. secuencia didáctica para problematizar representaciones sociales, prejuicios y estereotipos sobre el tema drogas, campañas de comunicación comunitaria, radio abierta). Quienes participan de este componente, tanto adultos como jóvenes, constituyen una red ampliada, en permanente crecimiento, para el equipo de atención y la coordinación.

Por último, el componente **atención** tiene como objetivo el abordaje de situaciones de uso problemático de drogas que requieran un tratamiento especializado, así como también trabajar sobre la minimización de aquellas prácticas que pueden aumentar las posibilidades de que el consumo devenga problemático. A cargo del equipo operativo, se realizan distintos tipos de actividades –orientaciones individuales, centro de escucha, taller de promoción de prácticas de cuidado y trabajo en calle– a partir de las cuales se brinda orientación, información significativa respecto del uso de drogas y se problematizan las prácticas de consumo. A cada uno de estos espacios, a diferencia de las actividades realizadas desde el componente de promoción que son parte de las actividades curriculares, los jóvenes pueden acceder por su propia cuenta de manera espontánea, por orientación de otros adultos referentes o por invitación de sus pares. También se acercan otras instituciones o los mismos adultos referentes, sean familiares o no<sup>78</sup>. La intervención no es sólo *en* la escuela, sino que el abordaje se da *desde la escuela*. La escuela, sus estudiantes, sus familias, sus redes de organizaciones “amigas” y no tanto, ocupan eso que llamamos “territorio”, donde los recursos concretos, las políticas y sus efectores, los inter-

---

<sup>78</sup> En relación al acceso a las actividades propuestas tanto del componente de promoción como a las del de atención, al surgir el dispositivo de abordaje desde colegio secundario, se limita por el momento a los jóvenes que concurren al mismo, a Casa Joven y al Envió sede La Salle. Sin embargo, se proyecta que el acceso pueda ampliarse a los miembros de la comunidad barrial.

cambios simbólicos y culturales se suceden cotidianamente. Pensar al sujeto por fuera de las redes territoriales hace inviable el dispositivo de trabajo. De acuerdo con esto, y teniendo como eje de la intervención a los jóvenes, se sumaron otros actores, tales como Casa Joven, Cirujas Asociación Civil, Sala de Salud B° Las Casitas, y las sedes de González Catán del Programa provincial Envión (La Salle, El Dorado, El Colmenar y Carrillo). Este trabajo con otras instituciones promovió la transferencia de conocimientos sobre la experiencia, motivando otras iniciativas en el territorio, algunas compartidas y otras propias.

### ZARPANDO A NUEVOS RUMBOS

Tal como lo definen los y las jóvenes que participan de los espacios, *“no venimos sólo a hablar de drogas, también venimos a hablar de otras cosas”*. Las intervenciones se orientan hacia el reconocimiento de experiencias conflictivas y angustiantes vinculadas a los sentidos que se atribuyen a las prácticas de consumo y a otras experiencias vividas, en tanto que posibles condicionantes de las trayectorias escolares de los jóvenes. *Zarpar*, ahora en el sentido de desprenderse, de dejar de estar atracados, sólo es posible sobre la base del reconocimiento de la potencia de los jóvenes y de la participación como herramienta de producción de salud.

Ese proceso no es lineal sino que se organiza desde la imprevisibilidad, con recorridos irregulares, con avances y retrocesos, en circuitos diversos. Esto, en clave de comprender y de intervenir en el uso de drogas, es entender que el uso problemático de drogas puede ser una situación de particular conflicto en un momento de la vida de los jóvenes.

El “rescatarse”, “bajar un cambio” o “no querer quedar enganchado” se traducen en ideas de la moderación con las drogas, ya que es la idea de moderación, y no la de prohibición, la que permite abrir una puerta distinta para el diálogo. Alejarnos del patrón normalizante del “alumno problema” (Korinfeld, Levy & Rascovan, 2013) para abordar los consumos de drogas problemáticos dentro de las instituciones escolares, se traduce en prácticas de sostén y acompañamiento de las trayec-

torias educativas de los adolescentes y jóvenes. Esto implica entender que son momentos en los que si algo necesitan no es ser catalogados ni abandonados, “sino todo lo contrario: necesita ser pensado en el marco de una estrategia que intente sostenerlo, brindarle apoyo (...) construir puentes de encuentro” (Kantor; 2008:237)<sup>79</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial, Buenos Aires.
- Korinfeld, D.; Levy, D. & Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós, Buenos Aires.
- Megías, E. (2000) *Organización de los servicios asistenciales*. En Grup Igia y colaboradores. *Contextos, sujetos y drogas: un manual sobre drogodependencias*. Ajuntament de Barcelona y FAD. Madrid.
- Touzé, Graciela (2006). *Saberes y prácticas sobre drogas. El caso de la pasta base de cocaína*. Intercambios Asociación Civil; Federación Internacional de Universidades Católicas, Buenos Aires.
- Touzé, Graciela (2010). *Prevención del consumo problemático de drogas, un enfoque educativo*. Troquel/Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Touzé, Graciela; Pawłowicz, María Pía; Rossi, Diana; Goltzman, Paula; Cymerman, Pablo (2008). *Consumo de drogas en Argentina 1994-2004*. En Baeza Correa, Jorge (ed.) *Drogas en América Latina. Estado del arte en estudio de toxicomanía en Argentina, Brasil, Colombia, Chile y Ecuador*. FIUC, Santiago de Chile.

---

<sup>79</sup> Kantor, Débora (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del estante editorial, Buenos Aires.

LO QUE DÁ Y LO QUE NO DÁ EN  
NUESTRA RELACIÓN ENTRE  
JÓVENES Y ADULTOS

*Querer que a todos nos gusten las mismas cosas*

*Sobreproteger  
maltratar*

*No darles aire*

*Ser autoritarios*

*No respetar nuestros espacios de intimidad que no estén en contra de lo público*

*Hablar de temas que nos preocupen dramatizando*

*Pensar que todo lo pasado era mejor*

*Querer que los demás hagan las cosas sólo porque nosotros se las decimos*

*Explicar porque tomamos las decisiones*

*Preguntarnos qué nos pasa y que sentimos*

*Bancar, esta ahí cuando nos necesitamos*

*Sentirnos queridos y apoyados*

*Hablarnos con la verdad*

*Que discutamos, que no estemos de acuerdo, que haya conflicto*

*Ser referente modelo*

*Ser claros con lo que nos queremos transmitir*

ACÁ  
NO  
DÁ

ACÁ  
SÍ  
DÁ

La  Salle  
Fundación Armstrong

NTSZ  
HABLEMOS DE DROGAS

- Folleto diseñado por los estudiantes, los “Acá no da- Acá si da” en las relaciones entre jóvenes y adultos. Este es un ejemplo de la construcción de proyectos por parte de los jóvenes

EXPERIENCIAS

## **TICS – La netbook y más allá del texto escolar**



## Conectados: inclusión y protagonismo.

EXPERIENCIAS DE CIBERS SOCIALES  
EN BARILOCHE Y HUMAHUACA

Laura Velázquez<sup>80</sup>

### BARRIO NAHUEL HUÉ-COMUNIDAD “OBRA DE MARÍA”

Conocida por sus encantos naturales y su oferta turística, la ciudad de San Carlos de Bariloche se erige a orillas del lago Nahuel Huapi como un destacado destino de nivel internacional. Lo que inicialmente fuera una aldea que creció a lo largo de este valle con el inminente desarrollo de la población, debió crecer habitacionalmente hacia la montaña. En coincidencia, en la parte baja de la ciudad está ubicado el centro turístico, mientras que, por estar emplazada sobre las montañas, la zona de “el Alto” creció de manera vertiginosa como sector de clases populares que se pretendieron y pretenden ocultar.

En el año 1970 fueron erradicados de manera forzada todos los barrios que se encontraban en la zona del ingreso norte a la ciudad. Se trataba de terrenos alejados del centro, sin ningún tipo de servicio. El objetivo de esta erradicación fue crear la “postal turística” del lugar. Los nuevos sectores populares que se crearon debieron enfrentar una vida lejos de sus lugares de trabajo, sin servicios públicos y olvidados. Quizás desde esta historia de urbanización desordenada se explican muchas de las situaciones que vivimos en la actualidad, hechos de violencia y de fragmentación social. Barrios que están lejos de ser conjuntos armónicos visualmente ordenados, donde sus construcciones

---

80 Asistente Técnico Local - Cáritas Bariloche, Río Negro.

consisten en lo que cada uno encontró y rescató.

Actualmente, y con el crecimiento urbano, este conflicto de tierras y viviendas cada día es más visible y las ocupaciones y la búsqueda –en muchos casos desesperada– de familias que procuran un lugar para vivir ha aparejado como consecuencia que las plazas, las canchas de fútbol y cualquier espacio de tierra disponible esté ocupado por una improvisada casilla de madera.

Entre los años 1980 y 1990, la población de la ciudad creció más de un 50%, lo que produjo la consecuente expansión de barrios marginales. El Barrio Nahuel Hué fue uno de los lugares escogidos por muchas familias para la toma de tierras y es hoy uno de los sectores más populosos de la ciudad, caracterizado por la falta de gas y por conexiones clandestinas de luz y agua, en una región donde el frío, el viento, la lluvia y la nieve son protagonistas casi todo el año.

En este contexto se emplaza el salón comunitario “Obra de María”, espacio construido por la comunidad del barrio y por los sacerdotes de la parroquia “San Cayetano” hace más de una década. Dichos sacerdotes hicieron su opción por los más pobres y decidieron vivir junto a la gente más vulnerable en los barrios de mayor exclusión, postergación y abandono, proceso que se inicia desde un modo de hacer teología que implica construir un nuevo modelo de Iglesia que surge a partir de los lineamientos del Concilio Vaticano II, en lo que se denominó “*Teología de la Liberación y el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo*”, momento histórico donde en nuestro país gobernaba la dictadura militar. En estas circunstancias, la Iglesia Latinoamericana reafirmó su opción por los más pobres y por los jóvenes.

Con modelos como los sacerdotes Carlos Mugica y Enrique Angelelli, la Iglesia promovió espacios de organización comunitaria. En la Patagonia, la presencia de los obispos Jaime De Nevares y Miguel Hesayne marcaron y significaron este camino. A nivel local, en el barrio Nahuel Hué, perteneciente a la parroquia San Cayetano, los curas salesianos son quienes procuran acompañamiento y contención social, material y espiritual.

En dicho barrio la comunidad comenzó a transitar su propia historia



con esfuerzo y dedicación. En primera instancia consiguió el terreno en donde construyó una pequeña ermita: la Capilla Obra de María. Luego, un salón provisorio de madera y, con el tiempo, coordinando sueños, esfuerzos y deseos de crecer como comunidad, se concretó la construcción del salón de usos múltiples, que fue mejorando y ampliando sus instalaciones. Hoy, el espacio cuenta con gas natural, lo que significa que se trata de un espacio “seco y calentito”, con cocina y baño. Y continúa proyectándose para terminar un depósito.

La comunidad Obra de María surge a raíz del interés en común de un grupo de personas en un espacio de tiempo y de compartir metas y objetivos, entramando vínculos y experiencias. En este proceso de construcción grupal se genera un sentimiento de pertenencia, adquiriendo de esta manera identidad con el grupo e identidad barrial.

Dentro de esta comunidad, el programa de inclusión escolar Emaús perteneciente a Cáritas se vincula a este proceso comunitario desde hace un poco más de cinco años, generando y propiciando la organización de la comunidad para sostener de manera autónoma este espacio de contención y aprendizaje.

Diariamente los niños, niñas y jóvenes del barrio y de los barrios vecinos se reúnen a realizar distintas actividades. Hay días exclusivos para hacer las tareas de la escuela y hay otros en que la propuesta principal es el juego, la recreación y el deporte. Muchas de estas actividades son dirigidas y sostenidas por jóvenes que han transitado su trayectoria escolar acompañados por otras personas en este mismo lugar.

La posibilidad de encontrar un ambiente limpio, ordenado y siempre dispuesto no sería posible sin el trabajo comprometido de las mujeres del barrio, es decir de “las vecinas”, como se llaman entre ellas, que son las protagonistas de esta trayectoria comunitaria.

La organización grupal ha permitido que quienes asisten al espacio cuenten con una merienda nutritiva. Madres y abuelas se han comprometido en esta actividad.

Por otro lado, el encuentro con niños y niñas ha demandado disponer de una biblioteca amplia y variada, ya que las exigencias en las tareas escolares son diversas, como así también de contar con una variedad

de propuestas lúdicas para posibilitar el acercamiento de niños y niñas de todas las edades.

En el marco del programa del Ministerio de Educación de la Nación “Conectar Igualdad”, la comunidad recibió ocho computadoras y con ellas material muy variado, como documentales y películas. Este hecho demuestra que dicho Ministerio, en un acto trascendente para las organizaciones de base, revaloriza y resignifica el trabajo que realizamos cotidianamente en las comunidades. Es una primicia que se favorezca este derecho por fuera de las instituciones escolares, mediante lo que puede considerarse una apuesta por parte del Ministerio y un desafío para las organizaciones.

La disponibilidad de las TIC’s como un derecho ha aportado al espacio mayor protagonismo social. El equipo de educación de Cáritas Bariloche, que facilita las prácticas socioeducativas en este espacio, debió corresponder a la demanda de obtener una buena señal de internet en el marco de construir una verdadera inclusión social, procurando un entorno propicio y cualitativo a través de la integración de capacitadores, insumos y asesoramiento técnico.

La llegada de la biblioteca virtual al espacio educativo ha favorecido infinitamente la tarea diaria. Como consecuencia, las mujeres no sólo se reúnen a planificar el menú o trabajar sobre artesanías sino también, de manera progresiva, integrándose a un mundo desconocido para ellas: el de la tecnología. En estos meses han aprendido las funciones básicas de la computadora. Con la posibilidad de acceder a internet, descubrieron que podían desde encontrar recetas nuevas hasta simplificar la obtención de turnos, realizar trámites y consultas que anteriormente les demandaban mucho tiempo y que hoy pueden resolver en minutos. El próximo paso es socializar *on line* los productos que realizan en los talleres de costura y artesanías, lo que será un desafío para el capacitador, ya que deberán sacar fotos, descargarlas y encontrar los medios virtuales para ofrecerlos.

En los niños, el asombro, la alegría y la ansiedad de ver y tocar fueron las primeras emociones; luego, la demanda de jugar y descubrir infinitud de propuestas. Pero también fueron encontrando las ventajas de

estar “conectado” y de cuidar y proteger tanto las computadoras como el material digital.

La posibilidad de acceder a información y a diversas maneras de comunicarse despierta en los niños un gran interés por aprender, investigar y descubrir un mundo totalmente nuevo para ellos. Favorecen además también la tarea diaria de quienes colaboran en el espacio del apoyo escolar, generando en ellos la necesidad de interiorizarse y capacitarse en estas formas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, a través del soporte brindado por el programa “Conectar Igualdad” sobre contenidos y recursos digitales.

Hoy, en los encuentros de apoyo escolar, las mesas, además de estar llenas de cuadernos, hojas y lápices, disponen de computadoras como herramientas de inclusión.

Por su parte, los jóvenes también accedieron al espacio, muchos de ellos con sus propias computadoras obtenidas cada uno en su escuela, pero ahora con la posibilidad tener acceso a internet. Estos encuentros debieron ser intencionalizados con el objeto de que pudieran no sólo relacionarse a través de redes sociales sino también que pudieran generar espacios de construcción colectiva. Así fue que comenzaron, con el apoyo de un profesional, a realizar acciones para obtener, a fin de año, “cortos” sobre temas de su interés. ¡Claro que ellos realizan estas acciones sin desconectarse del chat!

Las prácticas socioeducativas que se realizan en el espacio comunitario Obra de María se vieron generosamente favorecidas por la posibilidad de suprimir barreras y acortar distancias a través de la tecnología. Posibilidad que permite igualdad desde la información, desde la comunicación y desde una verdadera inclusión, donde el desafío es ser protagonistas.

Visualizar, elegir y protagonizar lo que se quiere aprender, lo que se quiere saber, sólo es posible favoreciendo verdaderas y genuinas herramientas de participación social.

INVISIBLES Y SIN SOMBRA

*La vida no ha de ser como una lotería  
que depende de dónde nazcas así serán tus días.  
Esta ruleta rusa se tiene que detener  
no queremos más excusas, somos dignos de merecer.*

*Los ojos de nuestros niños brillan más  
que las estrellas, con sus cachetes colorados,  
y su sonrisa pura y bella. Son luciérnagas  
que brillan. No conocen de querellas.*

*Aquí están nuestras manos que son fuerza  
de voluntad, pero somos el margen del plano  
de la ciudad. No tenemos avaricia, no tenemos vanidad.  
Somos gente de trabajo que procura dignidad.*

*Nuestro resentimiento no podemos ocultar  
Pero nos ha hecho fuertes para poder avanzar.  
Es el fruto del árbol de la marginalidad,  
aquí queremos despegar y volar en libertad.*

*Aquí sobran promesas que repiten su rollo  
y a lomo de tortuga avanza el desarrollo.  
Somos la columna vertebral de la escala social,  
el mástil que embandera la identidad barrial.*

*Los que tienen la sartén por el mango  
nos quieren anegados, patinando en el fango.  
Somos viento, somos tierra, polvo y ceniza.  
Somos la herida abierta que aún no cicatriza.*

*Aquí no salimos en las tapas de revista,  
para sobrevivir parecemos malabaristas.  
Somos el paisaje oculto bajo la alfombra,  
Existimos como Dios, invisibles y sin sombra.*

MARÍA JUANES PLEBE

## BIBLIOGRAFÍA

- Fuentes, R. D.; Núñez, P.G. (eds.). (2007). I. *Sectores populares: identidad cultural e historia en Bariloche*. San Carlos de Bariloche.
- Plebe, M. J. (2012). *Poesía suburbana (antología)*. Editorial Rizoma. San Carlos de Bariloche.



- ▶ Capilla construida por la comunidad Obra de María del Barrio Nahuel Hué de San Carlos de Bariloche,

En nuestra ciudad, la informática y la conectividad a internet tienen un desarrollo apreciable pero no existe un espacio comunitario que brinde este servicio de manera gratuita. Sólo existen cibers privados y algunas escuelas que cuentan con este servicio. Nuestra propuesta se diferenciaba sustancialmente ya que, además, no se trataba del simple alquiler de las máquinas o de la venta de servicios donde se dejaba al usuario a su suerte, sino que imaginábamos otros resultados. Ya pasó un buen tiempo desde aquella propuesta, y hoy podemos contar muchas situaciones vividas.

## **NOS PROPUSIMOS:**

### **1. AYUDAR A FORTALECER LOS DESEMPEÑOS ESCOLARES Y COLABORAR EN LA RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES QUE ESTÁN EN RIESGO DE ABANDONO.**

Durante la semana, niños y adolescentes de varias comunidades aborígenes que se encuentran cursando estudios de nivel medio en Humahuaca vienen al espacio educativo e ingresan a internet para buscar bibliografía solicitada por sus profesores, investigar temas

---

81 En el idioma de los Inkas: “señor”, “cóndor”.

82 Directora de Cáritas Prelatura Humahuaca, Jujuy.

que les llaman la atención, explorar y bajar todo el material que estiman necesario. Asisten también chicos de los barrios de Humahuaca, que realizan trabajos parecidos. En ese contexto se toma la merienda, creándose un lugar de encuentro, aprendizaje, entretenimiento y comunicación.

Felizmente, los chicos tienen netbooks que fueron provistas por el Programa Conectar Igualdad. Nunca están solos: siempre hay un tutor que acompaña estos momentos para sugerirles, enseñarles, ayudarles. De esta manera, además, evitamos que entren a sitios inconvenientes para su crecimiento personal.

## 2. GENERAR UN ESPACIO DE ACCESO A LAS NTIC'S POR PARTE DE LAS MUJERES DESDE UNA PERSPECTIVA DE EQUITAD DE GÉNERO. MOTIVAR EL USO DE INTERNET A MICROEMPREENDEDORES.

En este aspecto no nos limitamos a posibilitarles un espacio, una máquina y la clave de acceso a internet sino que los ayudamos a buscar y procesar la información que necesitan. En muchas oportunidades hemos participado en los debates previos a hacer realidad un emprendimiento. Esto nos permite afirmar que a muchos jóvenes no sólo les interesa la moda sino que están preocupados y ocupados en los destinos de las economías regionales: discuten con altura, proponen con sabiduría y encarán los desafíos con esperanza y energía de transformar.

- **Agricultura y comidas andinas:** un grupo de ocho jóvenes, dos de ellos estudiantes del profesorado de Historia, se reúnen para buscar caminos que les permitan generar sus propios recursos, pues en nuestra zona es muy difícil conseguir empleo en empresas privadas o cargos en el sistema educativo. Si bien muchas veces deben haberse cruzado en algún lugar, es aquí, en el “ciber social”, donde comenzaron a hilar y tejer sus sueños y sus necesidades, para teñirlos con la riqueza de sus valores y el orgullo de ser dueños de tanto cielo, de tanto sol, de tanto color y sabor. Lo primero que hicieron fue bajar materiales y conocer experiencias que se realizan en otros lugares con características parecidas a las nuestras. Al principio, el interés

era fortalecer la identidad cultural. Actualmente, es promover rutas gastronómicas que promuevan el turismo regional como un generador de empleo y de oportunidades. Continúan viniendo al ciber para seguir nutriéndose de conocimientos que les permitan posicionarse mejor en el mundo de la gastronomía y de la agricultura.

- **Artisanos:** En Humahuaca, Cáritas cuenta con un local de ventas de textiles auténticamente artesanales. Cada producto tiene una etiqueta sencilla con datos de la prenda, del artesano, de la comunidad y de contacto. Al principio, nosotros les ayudábamos a contactarse con algunos clientes que solicitaban información comercial; ahora, hay cuatro artesanas que ya aprendieron lo necesario de la informática y se relacionan con ellos directamente. Sabemos que hacen envíos a Buenos Aires, a Chile y a Italia. A través de internet suelen enviarse precios, diseños y medidas de lo que los clientes necesitan y de lo que ellas están dispuestas a crear.

### 3. RESCATAR SABERES, CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y VALORES, SENTIMIENTOS Y ESTRATEGIAS PROPIOS DE LA CULTURA ANDINA.

Buscamos estudiar, explicar y difundir esa sabiduría ancestral para aportar al fortalecimiento de una sociedad más justa e inclusiva, del “vivir bien”, que educa “en y para la vida”.

Desde aquí animamos y ayudamos a los jóvenes para que investiguen, lean y estudien con respeto nuestro pasado. No con ánimo destructivo sino con vocación de reencuentro, de “un retorno del hijo pródigo a la casa del padre”, de la naturaleza que es nuestro verdadero hogar; porque nuestro cuerpo está hecho para vivir en armonía con la bendita Pachamama.

Quisimos ser el nexo entre ellos y nuestro maravilloso pasado de Pueblos Originarios. Felizmente, una gran cantidad de conocimientos se encuentran navegando en el mundo virtual, e internet nos permite llegar a ellos para sorprendernos y atesorar las verdades y las bellezas pero también para conocer las falsedades y lo que no es bueno para nuestro crecimiento ni para conformar la sociedad del “vivir bien” que nos merecemos.



Comprar tantos libros sería imposible, participar en tantas conferencias es una quimera, recorrer tantos kilómetros es un absurdo. Nuestro ciber social nos ha permitido contar con una biblioteca virtual, con escritos de cientos de autores del mundo andino. Muchas horas hemos dedicado a este fin. La tarea no fue fácil, pues a los jóvenes les cuesta asumir una verdadera identidad cultural.

Lamentablemente, la educación que muchas generaciones hemos recibido nos ha hecho creer más en lo que viene de afuera: la música extranjera, las modas extranjeras, la ciencia extranjera, y nos ha hecho dudar de nuestros valores culturales. Cuando un pueblo pierde la fe en su pasado, el orgullo de su pasado, está destinado a ser colonizado de nuevo. Y cuando un pueblo se siente orgulloso de su pasado, ese pueblo ya no puede ser humillado. Tiene conciencia de su libertad, de su lugar en el concierto de las naciones de este planeta.

#### 4. GENERAR UN ESPACIO DE APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS Y AVANZADOS DE INFORMÁTICA. ESTIMULAR LA CREATIVIDAD.

La tecnología digital tiene un impulso incipiente en nuestra zona. Sin embargo, en los últimos años podemos constatar una creciente demanda, principalmente de **la producción audiovisual y de sonido para espectáculos**, que van logrando un espacio importante en la vida cultural. Sin embargo, su desarrollo requiere condiciones favorables para sostenerse en un mercado altamente competitivo. Cada vez hay más cumpleaños, aniversarios, fiestas de egresados que requieren el servicio de audiovisuales con fragmentos de historia y deseos para los homenajeados.

El acceso a la tecnología digital permite que las producciones audiovisuales –a través de la descarga de programas, imágenes y música– logren una mejora de la producción. Y sobre todo estimula la creatividad, especialmente de los que se muestran tan interesados en este rubro.

Veintiséis personas durante el año 2013 y 2014 realizaron cursos a distancia sobre cosmovisión andina. Diez personas, entre jóvenes y adultos, realizaron un curso a distancia para operadores de prevención

de las adicciones. Se dictan clases abiertas a la comunidad de artesanos “Manos Andinas” de computación y manejo de programas básicos. Mirar el camino que ya hemos recorrido nos permite maravillarnos por lo realizado y soñar con todo lo que podemos seguir avanzando. Según el pensamiento de la América Indígena, que permite una narrativa poética de la vida, existen tres niveles de desarrollo que los identificamos con los animales sagrados: la serpiente, el puma y, en el nivel más elevado, el cóndor. El cóndor representa una metáfora de la ascensión y de la libertad, la inteligencia y el enaltecimiento. Es el señor de los Andes, el ave del vuelo altivo, el pájaro de alas que rozan los techos del cielo. Desde tiempos ancestrales, su presencia de solemne majestad ha fascinado a nuestros pueblos. Es el símbolo de la sabiduría y mensajero del “mundo de arriba”. Aspiramos a “evolucionar” tanto como el cóndor. Por ello valoramos y agradecemos todos los caminos y personas que nos ayuden a lograrlo...

**EXPERIENCIAS**

## **Comunicación – Arte**



## Radio Comunitaria Poriajhú: ¡Una radio para otro mundo! Pero... ¿Qué mundo?

LA RADIO COMUNITARIA COMO UNA  
HERRAMIENTA PARA LA TRANSFORMACIÓN E INCLUSIÓN

Marita Milagro<sup>83</sup>

Somos un proyecto comunicacional integral, cristalizado en el formato de una radio comunitaria que incluye producciones en lenguaje radiofónico como en diversos soportes: gráfico, audiovisual, web y redes sociales. Cubrimos periodísticamente el Cordón Industrial Santafesino. La radio fue gestada y puesta al aire desde una organización social –el Centro Ecuménico Poriajhú–, cuya misión institucional es *“generar participación del pueblo para el protagonismo en la transformación de la realidad desde la educación popular”*. El centro se creó en la década del ’90 y desde entonces desarrolla acciones de promoción social a través de las áreas de educación, comunicación y economía del trabajo. Se brindan talleres educativos, artísticos, de expresión y de oficios (estos últimos en articulación con el Ministerio de Trabajo de la Nación) y se trabaja en estrecho vínculo con las familias y escuelas a las que asisten los niños, niñas y adolescentes con los que interactuamos. Alentamos el debate educativo desde la concepción de la educación popular. Nuestros espacios socioeducativos promueven la práctica de una comunidad de aprendizaje basada en la responsabilidad colectiva y el compromiso compartido con los derechos de los niños, niñas y adolescentes, enmarcado en una perspectiva de trabajo por la defensa de los derechos humanos.

---

83 Integrante del Centro Ecuménico Poriajhú. (Rosario, Santa Fe).

## ¿QUÉ ES UNA RADIO COMUNITARIA PARA “OTRO MUNDO”?

Llamamos Radios Comunitarias a las emisoras que ejercen la radiodifusión como un servicio a la comunidad y la comunicación como un derecho de todas las personas. Las radios comunitarias, a diferencia de las comerciales, no tienen dueños individuales sino que pertenecen a asociaciones civiles, fundaciones, mutuales y cooperativas, entre otros. Trabajan haciendo comunicación popular sin fines de lucro.

Desde el año 2010, Poriajhú integra FARCO (Foro Argentino de Radios Comunitarias) y comparte su misión y objetivos: **pensar y sentir la Comunicación como una herramienta para la Organización Popular y la Promoción Social**. A su vez, participamos en la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), con sede en la ciudad de Quito, Ecuador, y en todas las redes nacionales de América Latina.

La radio cuenta con una programación de producción propia, que sale al aire de lunes a sábado de 7 a 19 hs. y en la que se abordan problemáticas relativas al barrio, la ciudad, la provincia, el país y el mundo. Difundimos temas en materia de cultura, educación, economía solidaria, trabajo, salud y medio ambiente. El recorrido musical de la programación atraviesa todos los estilos y se otorga prioridad a las producciones locales, propiciando encuentros con músicos del lugar. A su vez, el formato de radio abierta, que consiste en hacer los programas desde lugares estratégicamente elegidos por medio de un equipo de exteriores, la convierte en herramienta para el desarrollo de la participación de vecinos y oyentes.

La emisora está ubicada en la calle Independencia 215, dentro del barrio Copello, uno de los barrios más postergados de la localidad de Capitán Bermúdez, al sur de la provincia de Santa Fe. El barrio se caracteriza por la tenaz lucha de sus vecinos por acceder a los servicios urbanos básicos, como iluminación, agua potable, transitabilidad de sus calles, sistema de recolección de residuos domiciliarios, atención básica de la salud, vivienda digna, acceso a la educación. Procura no perder su identidad de barrio trabajador, en un contexto donde los enfrentamientos entre bandas narco y violencia a distintos niveles atraviesan la vida cotidiana.

## ¿QUIÉNES HACEMOS FM PORIAJHÚ?

Somos un equipo integrado por profesionales de distintas áreas relacionadas a la comunicación: locutores, realizadores audiovisuales, comunicadores sociales, periodistas, técnicos en sonido, docentes, estudiantes y vecinos. Todos nos sentimos comprometidos con el proyecto y trabajamos día a día para producir contenidos de calidad en distintos soportes y formatos.

Decidimos trabajar en un proyecto comunitario porque consideramos que es posible y necesaria una comunicación de carácter profesional al igual que la de los grandes medios comerciales, pero sostenida desde una lógica distinta, centrada en los intereses de las comunidades y en la voz de los que no tienen voz y procurando modificar representaciones sociales discriminatorias y estigmatizantes.

La radio se encuentra en el aire desde el año 2010, en la frecuencia 90.7. Sin embargo, desde hace quince años venían desarrollándose programas radiales desde una FM comercial de nuestra ciudad, *Radio Centenario*, y se llevaban adelante numerosos talleres radiales con jóvenes de escuelas y organizaciones comunitarias, pertenecientes a los barrios más excluidos de la zona del llamado “Cordón Industrial”, en el sur de Santa Fe. Desde sus orígenes, Poriajhú tuvo el sueño de ser una radio comunitaria y en ese sentido trabajó duro. Concretó un pedido de licencia con fecha de presentación 12/12/2006 y número de expediente 2601.00.0/06, ante el Comité Federal de Radiodifusión.

## ¿QUÉ HACE FM PORIAJHÚ?

Desde el equipo comunicacional de FM Poriajhú producimos una programación de doce horas diarias. La emisora no vende ni alquila espacios sino que genera contenidos articulados con el proyecto integral. Los espacios de la radio se van construyendo en forma colectiva a través de reuniones y de un grupo de facebook mediante el cual se va estableciendo la agenda de temas, entrevistas a realizar, contactos, sugerencias, comentarios sobre artículos, videos y bibliografía que se pone

en común, con el fin de profundizar en las problemáticas que se decide hacer visible. En este grupo de facebook, como en las reuniones presenciales, participan otros miembros del Centro Ecuménico Poriajhú, quienes hacen su aporte desde las áreas en que desarrollan actividades. Cada nuevo integrante de la Radio Comunitaria Poriajhú lo hace desde el compromiso de ir circulando por los diferentes programas, aportando a la producción de contenidos y accionando soportes comunicativos como ediciones, apoyos gráficos y móviles de exteriores. Asimismo contamos con colaboraciones de columnistas especializados sobre diferentes temáticas, como por ejemplo salud mental y adicciones, medio ambiente, actividades de escuelas, género, derechos sociales, economía social, agenda cultural y deportes regionales, entre otros. A su vez, intercambiamos información y reflexiones entre diferentes radios comunitarias de todo el país y editamos un noticiero junto con FARCO.

El aporte de todos los miembros del equipo permite sostener una página en Facebook (FM Poriajhú-Una radio para otro mundo), un canal de Youtube (Radio Comunitaria Poriajhú, <http://www.youtube.com/user/fmporiajhu>) y una cuenta de Twitter (@fmporiajhu); con actualizaciones permanentes sobre lo que sucede en la región y a través de los cuales compartimos lo más sobresaliente de la programación (entrevistas, declaraciones, fotos y videos).

### ¿QUÉ IMPORTANCIA LE OTORGAMOS A NUESTRA PRÁCTICA?

Entendemos que la comunicación popular es un bien cultural de la comunidad que se expresa en sus múltiples lenguajes. La radio es un relato, una mirada integral desde el pueblo como protagonista de su propia transformación, con eje en la educación popular. Nos inspiran las concepciones presentes en los textos y entrevistas realizados a Fernando Buen Abad Domínguez, filósofo, intelectual, escritor mexicano y militante marxista de numerosos movimientos e instituciones culturales y literarias de Hispanoamérica.

La Radio Comunitaria Poriajhú está estrechamente vinculada a la organización social que le dio origen y, desde esa integralidad, procura



contribuir a la superación de la fragmentación social, que impide la visualización y resolución de distintas problemáticas (Binder; 1992). Desde nuestra mirada, la radio comunitaria visibiliza lo invisible –la comunidad–, y trabaja en la producción de multiplicidad de miradas sobre los acontecimientos sociales, para aportar a la construcción de la **comunidad organizada**.

Creemos que la comunicación es un derecho que puede ejercer cualquier miembro de la comunidad. Por ello, ofrecemos talleres de radio gratuitos, con el fin de que niños, niñas, jóvenes y adultos puedan iniciarse en el lenguaje radiofónico e integrarse a los equipos de nuestra radio comunitaria. En el 2013 llevamos la experiencia del taller a la Escuela N.º 41 “Ángel Piaggio”, Primera Sección de Islas, a través del proyecto entrerriano “Taller Flotante”.

El proyecto de la radio se da en el marco de una estrategia política que aporta para garantizar el derecho a la información y la construcción de un barrio, un país, una Latinoamérica, ¡un mundo!, con mayor justicia social. A través de la radio se intentan fortalecer los lazos sociales, concibiéndose como una herramienta de transformación e inclusión.

## ACTORES QUE INTERVIENEN

Además de los profesionales, estudiantes y vecinos que integramos Poriájhú, la integración con toda la comunidad es permanente. Desde nuestros micrófonos planteamos la jerarquización de temas de interés comunitario que consideramos relevantes a los fines de problematizar y contribuir a *“generar participación para el protagonismo en la transformación de la realidad”*. Esto con respecto a cuestiones de interés local y regional. A su vez, ponemos en debate temas de la agenda nacional, latinoamericana y mundial, como estrategia política que busca garantizar el derecho a la información y a la construcción de un mundo con mayor justicia social. Un mundo que genere las condiciones propicias para el ejercicio de los derechos sociales, políticos, educativos, ambientales, culturales y económicos. Una ra-

dio para *otro mundo*: “*un mundo donde entren todos los mundos*”<sup>84</sup>.

Son bienvenidas todas las personas que entienden la participación como un paso esencial en la transformación de sus realidades. Se interactúa con escuelas, sindicatos, cooperativas, municipios, comunas, clubes, organizaciones comunitarias, gobiernos provinciales, legisladores, concejales, ministerios, universidades, estudiantes, profesionales, investigadores, agrupaciones políticas, educadores populares, comunicadores, emprendedores, artesanos, artistas, maestros, estudiantes, jubilados, funcionarios, políticos, vecinos y vecinas. Intentamos provocar en los oyentes la necesidad de ser parte de la solución de los problemas de la comunidad, de pensar críticamente, de poner en duda los discursos de los medios monopólicos. Intentamos demostrar que la realidad es transformable y entendemos que la radio comunitaria es una herramienta para la construcción de ese “otro mundo” con justicia social, el mundo de las comunidades organizadas.

## INCIDENCIA COMUNITARIA Y EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La radio como espacio socioeducativo visibiliza lo invisible: las voces de la comunidad. Organizaciones, instituciones, clubes y vecinos, en especial de aquellos que viven en barrios marginados, quienes muchas veces escuchan cómo se habla de ellos desde los medios comerciales, devolviéndoles una imagen negativa y disonante, construida sobre la base de prejuicios y discriminación. Identidades negativas que intentamos revertir a partir de micrófonos que difundan los intereses de los barrios, los grupos minoritarios, marginados, discriminados, pobres; aquellos que sufren padecimientos mentales, las víctimas del terrorismo de Estado de la Dictadura, las víctimas de las consecuencias de los agrotóxicos, aquellos que se inundan, que no tienen acceso a agua po-

---

<sup>84</sup> Frase del subcomandante Marcos, principal ideólogo y portavoz del EZLN, que siempre nos recordaba nuestro compañero Pocho Lepratti, militante social argentino, asesinado en medio de la represión llevada a cabo por la Policía de la provincia de Santa Fe en el año 2001.

table, y tantos otros. Transmitimos desde Barrio Copello en Capitán Bermúdez, Santa Fe, para el mundo, con sus barrios, sus instituciones, sus organizaciones, sus vecinos, sus marginados, sus “sin voz”.

Un ejemplo de ello fue la experiencia vivida durante el temporal de 2012, cuando el rumor acerca de los saqueos comenzó a crecer desde los barrios del centro, enfrentando a vecinos contra vecinos y mientras los barrios más desfavorecidos ocupaban la escena pública, expresando sus necesidades y la carencia de respuestas frente a la emergencia. El micrófono de la Radio Comunitaria recorrió los barrios y los grupos de vecinos reclamaban para dar voz a los que eran difamados, tanto en los otros medios como por redes sociales. También llamaban a la radio o mandaban mensajes, hasta que el discurso que los rotulaba como “violentos” fue dando lugar al verdadero sentido de los reclamos. Esos días serán recordados como aquellos en los que la radio logró incidencia político-comunitaria, abriendo el debate sobre el modo en que los medios monopólicos tratan las noticias. Muchos vecinos del centro cambiaron de opinión y pudieron reflexionar sobre la manipulación de la información. Habitualmente transmitimos en directo las sesiones del Concejo Municipal de Capitán Bermúdez, y se entretije el debate con todos los actores que intervienen en cada problemática. Las notas son editadas y publicadas en un boletín digital –Facebook: “FM Poriajhú-Una radio para otro mundo”– y en el canal de Youtube.

Asimismo se cubren todas las campañas electorales, generando debates y acercando a los candidatos y candidatas las inquietudes de los vecinos. Hay programación especial el día de las elecciones, con móviles en las localidades del Cordón Industrial, en los locales partidarios y las escuelas, y se propician cierres con entrevistas a los candidatos electos. Los vecinos son protagonistas en este ida y vuelta de la comunicación, llamando o participando en Facebook con el objetivo de acercar opiniones, ideas, críticas, adhesiones y denuncias diversas, y la Radio despeja los caminos para acercar las partes. Muchas veces surgen soluciones o al menos –y no menos importante– la seguridad de haber sido escuchados. Como parte de la intención de incidir en las políticas públicas, promovemos la difusión de las nuevas leyes nacionales (Salud Mental y

Adicciones, Protección Integral de las Mujeres, Matrimonio Igualitario, Protección Integral de la Infancia y Adolescencia, de Medios y Servicios Audiovisuales y otras) y de las leyes provinciales, reglamentaciones, decretos y ordenanzas municipales que colaboren con el empoderamiento de los pueblos como sujeto de derechos y el compromiso de las comunidades en la generación de condiciones propicias y necesarias para su cumplimiento. En este marco se establece contacto con autoridades y funcionarios de los diferentes estamentos del Estado, así como con periodistas y académicos especializados.

En los talleres de radio que se desarrollan anualmente se integran vecinos de diferentes edades. Niños, adolescentes, jóvenes y adultos experimentan con las herramientas de la comunicación popular y fortalecen los aprendizajes según va surgiendo la necesidad de resolver problemas: hablar, escuchar, escribir y leer, los cuatro pilares fundamentales en la adquisición de lenguajes comunicativos. A su vez, se generan condiciones que favorecen la continuidad y el fortalecimiento de los trayectos escolares y el acercamiento a oportunidades laborales más favorables.

*“La Radio me abrió muchos espacios. Conozco gente importante que me hace comentarios de lo que digo. Me ayuda a aprender de otros, a ser paciente con el turno de la palabra y a sentirme importante yo también. Volví a estudiar para tener más palabras para comunicarme. La Radio en barrio Copello significa que se da expresión a las personas sin que te impongan política ni religión. Es vivir la libertad de la palabra y tener el derecho a decir palabras y pensamientos propios”* (Natalia Lorena, 36 años, co-conductora del programa “Los Mandingos de la Siesta”, Barrio Copello y participante de los espacios socioeducativos de Porijhú).

## ¿POR QUÉ DECIMOS QUE LA RADIO COMUNITARIA PORIAJHÚ ES UN ESPACIO SOCIOEDUCATIVO?

En primer lugar porque para el equipo de militantes de la comunicación popular que la hace posible es un espacio de aprendizajes múltiples, significativos, en estrecho vínculo con la comunidad donde se generan verdaderos remolinos de saberes populares. Luego, porque es un espacio en el que la comunidad también aprende, socializa y se comunica, e incluso participa de talleres de radiofonía, ejerciendo su derecho a la comunicación y apropiándose de una herramienta política. Un espacio donde todos pueden aprender de todos y transmitirlo hecho voz a través de los micrófonos, invitando a que se enciendan más aprendizajes en cada casa, cada barrio, en toda la América Latina, en todo el mundo... para que en cada techo ¡florezca una margarita! Porque *“la palabra verdadera es la que transforma el mundo”* (Paulo Freire, 1970)<sup>85</sup>.

### MÁS SOBRE PORIAJHÚ

Junto a veintiocho organizaciones del sur de Santa Fe, Poriajhú integra la **Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación “Estudiar es tu Derecho”**, junto con el Ministerio de Educación de la Nación, Fundación SES, Cáritas y Fundación Foc. Cuenta con un punto de contacto semanal de ANSES, el cual es sostenido por compañeras promotoras de los derechos sociales a los fines de garantizar a las familias el acceso a la Asignación Universal por Hijo e información a los jóvenes sobre el Programa Progresar y otros trámites. El área económica desarrolla el Programa Banco Popular de la Buena Fe (Comisión Nacional de Microcrédito: CO.NA.MI/Ministerio de Desarrollo Social de la Nación), acompañando proyectos productivos familiares, asociativos, cooperativos y la comercialización desde la concepción del comercio justo, generando redes y experiencias asocia-

---

85 Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

tivas, con el aporte de las herramientas del microcrédito, monotributo social, ferias permanentes y marca colectiva.

Los invitamos a escuchar el documental radiofónico “Las voces de la tormenta”<sup>86</sup> realizado por FM Poriajhú en el marco del concurso DEMO 3.0, organizado por la Defensoría del Público de Santa Fe en el año 2013. El documental es sobre la tempestad ocurrida el 21 de octubre de 2012, la cual azotó toda la región y la cobertura que dieron medios locales y la radio comunitaria tras el temporal.

### ¿CÓMO SE PUEDE ESCUCHAR FM PORIAJHÚ?

Transmitimos desde Capitán Bermúdez en 90.7 mhz<sup>87</sup>, llegando desde el norte de la ciudad de Rosario hasta la localidad de Oliveros. A comienzos de 2014 construimos una antena de 75 metros que permitió mejorar la recepción y expandir el área de cobertura. Contamos con una programación de lunes a viernes de 7 a 24 hs.<sup>88</sup>

---

86 Puede verse en <http://www.youtube.com/watch?v=5Sk5GSCEYb8>

87 También nos pueden escuchar por internet en [www.fmporiajhu.org.ar](http://www.fmporiajhu.org.ar), desde cualquier lugar del mundo.

88 De 7 a 9 hs.: “**Bajada de luna**”, un programa periodístico que recorre los temas más importantes del Cordón Industrial. De 9 a 12 hs.: “**El Hormiguero**”, **reflexiones, entrevistas, noticias, música y columnistas sobre temas de interés, desde la mirada de la construcción comunitaria, valorización y circulación de saberes populares, articulación de actores que intervienen en las problemáticas abordadas; proyección regional y latinoamericana.** De 13 a 15 hs.: “**Los mandingos de la siesta**”, un programa cuyo eje se centra en “el buen vivir en la comunidad” y en la visibilización de las organizaciones sociales, movimientos de expresión cultural y espacios de articulación con el Estado. De 15 a 17 hs.: “**No le mezquinés cumbia a tu vida, muchacha**”, un programa musical. De 17 a 18 hs.: “**La Piragua**”, un programa poético-musical. De 18 a 19 hs.: “**Reporter Poriajhú**”, un resumen informativo diario. Los días jueves de 20 a 22 hs. se transmite en vivo desde las Sesiones del Concejo Municipal de Capitán Bermúdez. De 23 a 24 hs.: “**Baracunata**”, un programa ecléctico. Los sábados de 16 a 18 hs.: “**No le mezquinés cumbia a tu vida, muchacha**”, programa musical. De 18 a 20 hs.: “**Antes de la Peña**”, programa folclórico. De 22 a 24 hs.: “**Fuga de Medianoche**”, programa de interés general.

## ALGUNAS CONCLUSIONES

Reconocemos que alojar diversidad de ideas y fomentar debates y consultas es uno de los aciertos de la práctica. También nos ha resultado innovador generar la programación desde un relato que enhebra espacios no fragmentados, que no son propiedad o alquiler de alguien en particular sino que conforman un espacio integral. Todo el equipo procura el desarrollo de fondos para el sostenimiento de la radio, una meta que esperamos lograr a mediano plazo. Esta experiencia no sólo es replicable y posible. Consideramos necesario que las voces del pueblo encuentren, construyan, desarrollen y sostengan canales de expresión que refuercen identidades y aporten a la constitución de sujetos de derechos, críticos y protagonistas de la transformación de las realidades que viven. Para que ello sea posible, los medios comunitarios necesitan del apoyo económico del sector público y privado y de la participación de diversos actores, especialmente de la Escuela. Concibiendo a la Radio Comunitaria como una herramienta política, creemos que no pueden faltar las instancias de reunión, formación y debate permanente sobre el proyecto comunicativo, constituyéndose como un espacio socioeducativo. Adopta este carácter tanto para todo el equipo que lo lleva adelante como para los oyentes y quienes intervienen de algún modo. Desde la radio se generan espacios-puente con la escuela, las organizaciones y la comunidad en general, y se contribuye a visibilizar a los actores involucrados en diferentes problemáticas, activando acuerdos y la búsqueda de alternativas para su resolución. La radio enriquece a la comunidad poniendo a circular saberes múltiples.

*“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o construcción” (Freire, 1997)<sup>89</sup>.*

---

89 Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.

## ASÍ COMUNICABA LA INAUGURACIÓN DE LA RADIO, EL BOLETÍN DIGITAL “ENREDANDO”

### Se lanza la segunda radio comunitaria del Gran Rosario

*El Día Internacional del Trabajador se lanzó en Capitán Bermúdez la señal radial del Centro Ecuménico Poriajhú. La organización social que desde hace más de diez años trabaja desde el arte y la educación popular para la transformación social, donde tienen lugar la revalorización de saberes y del trabajo, fortalece su proyecto comunitario a través de la radio.*

*“Esta radio comunitaria busca, fundamentalmente, ser un lugar de inclusión en donde se produzca un espacio que englobe el decir, el hacer, el sentir del pueblo con su barrios, sus dificultades y demandas, las necesidades cotidianas”, sintetizan el espíritu de FM Poriajhú los compañeros de la organización social bermudense.*

*Dentro de la programación de FM Poriajhú (que en voz guaraní significa “los pobres”), se incluirán temas de interés general, problemáticas de la vida cotidiana de la comunidad, trabajo, infancia, derechos humanos, economía solidaria, política local y nacional, cultural. Ésta será la segunda radio comunitaria del Gran Rosario, la primera es Aire Libre, y en agosto cumplirá 22 años.*

*“El proyecto de la radio se da en el marco de una estrategia política que aporte a garantizar el derecho a la información y la construcción de un barrio, un país, una Latinoamérica... ¡un mundo! con mayor justicia social”, explican, felices de estar compartiendo un proyecto soñado desde hace años. A través de la radio, el grupo de compañeros/as intenta fortalecer los vínculos sociales, instalarse en el barrio pensando a la radio como una herramienta de transformación e inclusión.*

*La emisora está ubicada en Independencia 215, de barrio Copello, “es uno de los barrios más postergados de la localidad, en el que venimos trabajando desde hace más de diez años con el objetivo generar participación del pueblo, para el protagonismo en la transformación de la realidad, desde la Educación Popular”. El Centro Ecuménico piensa al Arte y la comunicación como herramientas indisociables para la organización popular, animando, sosteniendo y fortaleciendo espacios de participación comunitaria.*



“Se busca provocar la movida cultural para poner en manos de las organizaciones sociales: micrófonos y radios, computadoras, pinceles y colores, murales, estandartes, redoblantes y banderas, cámaras y fotos, videos, canales de televisión”, explican. El trabajo dentro del formato radial no es nuevo para el grupo, ya que vienen realizando desde el año 1997, el programa “Reporter Poriájhú” en FM Centenario (96.7), una referencia ineludible de la voz de los vecinos, un programa diario que rescata las noticias que suceden en los barrios de la ciudad con una mirada local. Además, los sábados a la mañana salen al aire con “Tomátelo con soda”, que tiene un perfil más bien de revista, con secciones e invitados, proponiendo ver las cosas desde diferentes ángulos. FM Poriájhú en el 90.7 del dial, una nueva alternativa comunicacional.<sup>90</sup>

#### BIBLIOGRAFÍA

- Binder, Alberto M. (1992). *La sociedad fragmentada*, en revista *Pasos* (número especial 3), San José de Costa Rica, publicado en revista *Nueva Sociedad* N.º 111.
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México.

---

<sup>90</sup> Fuente: [www.enredando.org](http://www.enredando.org)

## Una noticia mal contada es un robo a mano armada.

UNA EXPERIENCIA DE COMUNICACIÓN POPULAR:  
CRONISTAS POPULARES

Lic. César Perri  
Lic. Marcela Viegas<sup>91</sup>

*Ese hombre, o mujer, está embarazado de mucha gente. La gente se le sale por los poros. Así lo muestran, en figuras de barro, los indios de Nuevo México: el narrador, el que cuenta la memoria colectiva, está todo brotado de personitas.*

EDUARDO GALEANO, EL LIBRO DE LOS ABRAZOS

La comunicación es propiedad del pueblo. Con esa premisa pensamos, desarrollamos e implementamos en distintos barrios del conurbano bonaerense el proyecto “Cronistas Populares”. Propiedad colectiva, barrial y cooperativa como estrategia ante la mediación prejuiciosa y malintencionada de los grandes medios empresariales. Propiedad de los sujetos y no de los medios (ya sean comerciales, estatales o sin fines de lucro). Propiedad simbólica pero también material, porque material es la conversación cotidiana y sus mediaciones, porque material es la noticia, porque material es el uso de la historia cuando la cuentan los poderosos. Cronistas Populares es una iniciativa que se compone de dos módulos fundamentales:

1. **Espacios de discusión** para la construcción de una comunicación social, democrática, participativa y juvenil.

---

<sup>91</sup> Equipo de comunicación de la Fundación de Organización Comunitaria (FOC).

2. **Talleres de formación** enfocados en fotografía, video, escritura, radio y nuevas tecnologías.

El proyecto es aplicado en barrios del Conurbano Sur, tanto en escuelas como en diversas instituciones de los barrios. Los grupos se conforman a partir de las intenciones de los jóvenes, lo cual resulta ser muy positivo ya que quienes participan de los talleres eligen hacerlo logrando insertarse sin inconvenientes al mismo tiempo que alcanzan a desarrollar lazos afectivos que perduran al finalizar las capacitaciones. Los jóvenes son quienes eligen los temas con los cuales trabajar (derechos, participación, adicciones, salud, noviazgos violentos, sexualidad, etc.). Por ello demuestran estar siempre motivados para las realizaciones de las producciones comunicativas. En su gran mayoría eligen situaciones de la vida cotidiana e historias de vida.

Los talleristas actúan como acompañantes de la tarea, siendo guías permanentes y conduciendo la articulación entre lo teórico, lo visto en los medios hegemónicos y la nueva mirada que los adolescentes reproducirán en los productos culturales.

## ENFOQUE LOCAL

Realizamos y consolidamos un diagnóstico y relevamiento de los barrios en los cuales, finalmente, se implementó la iniciativa con la intención de fortalecer los vínculos institucionales y políticos con el territorio. Sostuvimos distintos espacios de intercambio para fortalecer la propuesta con referentes locales, organizaciones sociales, escuelas, grupos y redes juveniles y áreas de gobierno local (Municipios de Lomas de Zamora, Quilmes y Almirante Brown).

En función de esta estrategia acordamos, con las instituciones mencionadas, el comienzo escalonado de los talleres para permitir sondear los avances y las estrategias de convocatoria e implementación.

Realizamos catorce encuentros de presentación de la iniciativa con la participación de más de 800 jóvenes. En esta primera movida vinculada con la “militancia” del proyecto pudimos corroborar que la temática comunicacional está fuertemente instalada en quienes compartimos la de-

fensa de un proyecto político nacional y popular, en confrontación con los monopolios informativos que echan a rodar la maquinaria periodística univocal, corporativa, prejuiciosa y con marcado sesgo antipopular. En relación al diagnóstico realizado, profundizamos los encuentros con otros colectivos sociales e instituciones públicas locales, para dotar a la iniciativa de una importante vinculación local.

Si bien el proyecto planteaba una primera instancia de formación, fue imprescindible orientar la capacitación al desarrollo de productos comunicacionales barriales y comunitarios que pusieran en marcha el registro de los jóvenes y generaran contenidos propios (spots de radio, muestras fotográficas, audiovisuales, etc.). Los participantes discutieron y acordaron las temáticas, los formatos y los soportes para producir sus contenidos y los canales de difusión de los mismos. En esta sintonía se inscriben los acuerdos con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora, el centro editor La Crujía y numerosos medios de comunicación locales.

## CONTENIDOS

En los primeros encuentros de los talleres se implementaron algunas dinámicas de integración y un posicionamiento de trabajo que tiene relación con la organización de un taller: aprendizaje en el hacer, compromiso grupal, tarea en común, conocimiento y participación, en el marco del respeto mutuo y las buenas prácticas comunicativas.

Se trabajó también sobre el derecho a la comunicación, a la información y a la expresión.

Consolidados los grupos se comenzó a trabajar los contenidos específicos de los diferentes talleres: gráfica, radio, video, nuevas tecnologías.

## GRÁFICA

Sobre la idea de resaltar la importancia de la comunicación como construcción colectiva y modo de socializar y visibilizar las prácticas comunitarias cotidianas, se trabajaron los contenidos del taller de

gráfica. Estos se iniciaron con una reseña de la historia de la prensa, sus orígenes y desarrollo. Luego se retomaron algunos conceptos de fotografía, a fin de pasar de la oralidad a la escritura. Se vieron algunos formatos de publicaciones –como revista, boletín, periódico–, el identikit de un diario y una revista, con sus secciones y formatos, las partes de una nota, la crónica.

## RADIO

En principio se realizó un acercamiento al marco teórico del periodismo social y la comunicación popular, abriendo el debate sobre la comunicación como derecho humano fundamental y democrático que hace a la construcción de sociedades inclusivas e igualitarias. Desde esta consigna se trabajaron los contenidos de los programas con las técnicas de guión de radio, estructura de un programa radial, roles y funciones dentro del programa (productor, locutor, columnista, etc.), técnicas de escritura para la oralidad.

## VIDEO

El taller de video se sustenta en el reconocimiento de la importancia político-social del lenguaje audiovisual, promoviendo una lectura crítica de los géneros televisivos a los cuales sirve de soporte (documental/periodístico/ficción, etc.). Desde la crónica urbana y la fotografía, los jóvenes realizan productos de comunicación audiovisual que los retraten genuinamente y sin estereotipos o prejuicios. Como contenidos más técnicos se trabajaron: tipos de cámaras, planos, sonido, guión, iluminación, formatos básicos del guión, secuencias, comprensión del tiempo.

## WEB

La propuesta fue el abordaje de herramientas de Comunicación y Nuevas Tecnologías para el ejercicio del derecho a la comunicación e información, a fin de potenciar las capacidades de los jóvenes como

fuentes informativas. Como contenidos técnicos se trabajó el concepto de hipertexto, blogs, páginas personales y desarrollo de foros virtuales para debatir con otros grupos juveniles. Como producto final se puso en marcha un sitio web del colectivo Cronistas, con contenidos periodísticos barriales y actualizables<sup>92</sup>.

## COBERTURAS REALIZADAS POR LOS JÓVENES DE CRONISTAS

Escuela Abierta, Cabildo Abierto (Ministerio de Educación de la Nación, FOC, Caritas, Red por el Derecho a la Educación), Encuentro de jóvenes de todo el país. Más de 300 jóvenes de todo el país participaron de este encuentro en el Ministerio de Educación de la Nación, con el objetivo de reflexionar y debatir acerca de la nueva escuela secundaria. En este encuentro, los participantes de Cronistas realizaron la cobertura fotográfica, entrevistaron a los participantes, efectuaron la producción de notas para el documental que el Ministerio grabó en video sobre la jornada, participaron como invitados en el programa radial Compromiso Solidario de Radio Buenos Aires y pudieron realizarle algunas preguntas al Ministro Alberto Sileoni.

## PRODUCCIÓN PERIODÍSTICA PARA LA WEB ESTUDIAR ES TU DERECHO

Este sitio web es promovido por la Red de Organizaciones Sociales por el derecho a la Educación, que componen alrededor de mil organizaciones de todo el país, y se construye en sintonía con la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio. Los cronistas participaron en la selección de las historias de vida, la realización de las entrevistas, fotografiaron el backstage de la grabación y, también, ofrecieron su testimonio para ser incorporado a los contenidos del *site*. En otra oportunidad, el colectivo Cronistas participó de talleres sobre Derechos Humanos en Espacio para la Memoria (ex ESMA).

---

<sup>92</sup> [www.cronistaspopulares.org](http://www.cronistaspopulares.org)

## MUESTRAS

Las muestras fotográficas del proyecto Cronistas Populares hicieron que las paredes contaran historias de un barrio con todas sus caras, su gente, sus negocios y todo aquello que la mirada de los jóvenes pudo capturar con la cámara. Se realizaron muestras en cada sede con las producciones de los talleres y una muestra integral en el evento de cierre en el hall central de la Facultad de Sociales de Lomas.

## CORTOS

Se realizaron ocho producciones audiovisuales de distintos géneros. El corto “Sueños”, realizado por jóvenes de Fiorito, ganó el concurso “Encine” destinado a realizaciones de estudiantes secundarios. También se efectuó otro corto denominado “Amor x Chat” y distintos bloques periodísticos referidos a temáticas barriales y juveniles en soporte de video.

## PRODUCCIONES INTEGRALES

Se realizaron producciones periodísticas integrales en soporte gráfico, radial y audiovisual. Una de ellas referidas a la instalación de antenas para telefonía celular en el Barrio de Santa Marta (Lomas de Zamora), otra sobre exclusión socioeducativa y una tercera vinculada al trabajo juvenil.

## VISIBILIDAD PÚBLICA

Se realizaron acuerdos con medios de comunicación para permitir la difusión de la iniciativa y la publicación de las producciones de los Cronistas:

- Diario *La Unión* (Lomas de Zamora, Esteban Echeverría, Almirante Brown, Lanús).
- Diario *El Sol* (Quilmes, Ezpeleta).
- Diario *San José Hoy* (San José, Lomas de Zamora).
- Diario *Popular y Suplementos el Suburbano* (Alcance Nacional).
- Diario *La Tercera* (Conurbano Sur).

- Sitio web Imágenes Regional.
- Sitio web Info Región.

### ALGUNOS RESULTADOS

- 200 cronistas.
- 10 barrios.
- 8 producciones audiovisuales.
- 3 municipios involucrados.
- 4 escuelas medias articuladas con la iniciativa.
- 1 centro de educación de adultos.
- 3 redes juveniles participando.
- 2 redes de organizaciones sociales.
- 30 coberturas fotográficas locales realizadas.
- 3 coberturas fotográficas de eventos inter-institucionales.
- 3.000 fotografías.
- 1 muestra itinerante con fotografías seleccionadas de los talleres 2009-2010.
- 2 participaciones como colectivo Cronistas en encuentros de discusión y formación.
- 12 notas de prensa realizadas por distintos medios.
- 1 sitio web.

### ALGUNAS CRÓNICAS REALIZADAS POR LOS Y LAS PIBAS DE CRONISTAS

#### Agua

*“En el barrio, cuando llueve, se inunda”, dice un vecino de la localidad de Ingeniero Budge. Y esa afirmación en su voz suena tan irrefutable como*



*triste. Pasa lo que debe pasar en muchos barrios del Conurbano, sobre todo cuando llueve de golpe y todo junto. El agua se acumula en las esquinas como piletones municipales, entra en las casas, en las piezas y los desagües, las zanjas y las napas no dan abasto para contenerla.*

*Mientras tanto, en las casas, las familias se mueven con una costumbre inevitable: levantan los muebles, ponen bolsas de arena, empujan el agua con secador, baldes y trapos. Todo como si fuera una obra ensayada o una película que tienen que repetir y volver a ver cada vez que una tormenta pasa. La calle Guaminí lentamente se cubre de agua. Y sigue lloviendo. El agua, en su recorrido hacia el canal Canadá, se despliega hacia el medio por la mugre de las zanjas que se apretuja en la entrada de las casas, como diciendo "Por acá no, este lugar es nuestro".*

*Un vecino, sabiendo lo que va a pasar, intenta defender su territorio del agua intrusa. Pala en mano trata de destapar la desembocadura. La cosa es no rendirse, es una actitud ante el enemigo que tiene asegurada su victoria.*

## Credos

*Desde la esquina se ven las banderas rojas que adornan la entrada. Y desde la puerta se ve una imagen enorme del Gauchito Gil apoyada sobre el árbol, que espera a los fieles, al igual que los puestos de velas y estampitas.*

*Si bien el santuario estuvo dedicado originalmente al "Gauchito", como le llaman los fanáticos, ahora comparte el espacio con San la Muerte, San Jorge y San Cayetano, en una difusa mezcla de credo y pasión.*

## Es para no olvidar

*A pocas cuadras de la plaza, Avenida de Mayo es un mar de gente. Las columnas de las organizaciones van marcando el grosor y el ritmo de la marcha, delimitando su espacio con las banderas y los diferentes colores que las representan: un arco iris de ideologías que marcha desde el Congreso hacia la Plaza de Mayo o desde Piedras hasta la Plaza de Mayo, o de cualquier otro punto de encuentro de acuerdo con la marcha y la columna en que decidieron integrarse.*

*Un padre lleva de la mano a su hija y, por sobre el sonido de la batucada y los cantitos, trata de explicarle el porqué de aquella marcha: "Es para no olvidar",*

*se escucha que dice al pasar, mientras con el otro brazo sostiene un cartelito de cartón corrugado que reza la consigna “Nunca Más”, pintada con fibrón. En la Plaza, la consigna es “juicio y cárcel común a todos los genocidas”. Taty Almeida, de la Línea Fundadora de Madres de Plaza de Mayo, habla de los asesinos aún sueltos, de la modificación de la ley de radiodifusión. Las silbatacinas suenan cuando se nombra a “los Macri”, a “los Noble” y a la Sociedad Rural. “Todos juntos podemos seguir en la lucha, ustedes son quienes nos van a heredar y a conseguir una patria digna y de igualdad para todos”, cierra el discurso efusivamente, y la plaza entera la aplaude y abraza con sus cánticos.*

## CONCLUSIÓN

“Cronistas Populares” logra ponerse en marcha en un momento histórico en materia política, social, comunicativa y educativa. Colaborando para desplegar la multiplicidad de miradas y el análisis de las realidades de cada ciudadano, en donde las instituciones educativas ya no trabajan de manera aislada y las organizaciones sociales ofrecen herramientas para reafirmar la pertenencia de los ciudadanos a los contextos sociales.

Los pibes y pibas se transforman en productores de contenidos, en una coyuntura en la que el derecho a la comunicación está más presente que nunca.

Los espacios de reflexión y formación permiten la inclusión de los jóvenes al sistema educativo, ya que los trabajos realizados en los diferentes grupos se articulan con los proyectos planteados en las instituciones. Al mismo tiempo, refuerza la permanencia de los alumnos en las instituciones, otorgándoles un espacio en el cual desarrollarse como ciudadanos libres, pensantes y forjadores de productos comunicativos con una mirada distinta de la realidad.

Al comenzar los talleres, los jóvenes demuestran reproducir los puntos de vista planteados por los multimedios, esos medios hegemónicos que imponen una agenda de acuerdo a los intereses político-ideológicos y económicos propios. Puntos de vista que van en detrimento de una democracia pluralista en la que todos los actores sociales logren

no sólo exponer sus miradas sino además crear espacios donde construir mensajes positivos.

Al finalizar los encuentros se puede observar que los jóvenes logran producir sus propias interpretaciones de las realidades que viven a diario. Siendo parte de los productos comunicativos de una manera positiva, haciendo hincapié en los logros alcanzados, informando sobre las decisiones tomadas en cada campo discursivo que potencie la presencia de la diversidad cultural y la aceptación del otro como ciudadano con derechos.

Ahí están presentes los logros más importantes del proyecto. Otorgándoles la posibilidad de hacer oír sus voces, haciéndolos partícipes de la transversalidad de la cultura, de la pluralidad informativa y de las decisiones de una política para cada uno de los habitantes de nuestro país. “Cronistas Populares” permite ser el espacio, la acción y la transformación de la pluralidad de puntos de vistas sobre la realidad en la que vivimos. Siendo los protagonistas de ello los propios jóvenes y adolescentes. El proyecto permite ser el lugar en que se profundiza la escucha y el acompañamiento, el espacio en donde expresar sin límites y prejuicios qué piensan nuestros jóvenes, a partir de la palabra y también desde la construcción de productos comunicativos propios. Los chicos que participaron de Cronistas tomaron miles de fotografías, realizaron videos de ficción y documentales, elaboraron programas de radio y spots temáticos, redactaron decenas de crónicas sobre sus vidas, sus amigos, sus familias, sus barrios, sus amores y desamores. Se encontraron en un mismo abrazo, el que te da la voz propia cuando se junta con las voces de los otros y otras. Y se hace una.

## La Murguita de Emaús.

MURGA COMUNITARIA, REFLEJO DE  
EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y DE INCLUSIÓN

Alicia Benicelli  
Martha Neder<sup>93</sup>

La experiencia que se relata se enmarca en el desarrollo del Plan de Inclusión Educativa Emaús, de Cáritas Gualeguaychú, situado en el Barrio Médanos, cuyos indicadores de pobreza, hacinamiento y deficiencia de infraestructura son decididamente preocupantes.

Asimismo, las problemáticas sociales que empapan la vida de la comunidad (familias ensambladas, violencia familiar, embarazo juvenil, drogadicción y alcoholismo, desnutrición, entre otras) merecen un tratamiento particular. En este contexto, y para alcanzar objetivos que se propone la comunidad a partir del Plan Emaús, la murga surge para responder a la necesidad de expresión artística y de inclusión educativa.

Se partía de objetivos tales como desarrollar conocimientos, habilidades y aptitudes que posibilitasen afianzar las competencias personales y socio-comunitarias. Se buscaba favorecer la formación y consolidación de grupos comunitarios hacia la construcción de acciones colectivas con alto grado de compromiso y participación.

Otro objetivo era promover el desarrollo de redes sociales y aumentar el grado de representatividad social de las organizaciones comunitarias. Se comenzó una tarea de consenso con la gente a partir de un diagnóstico participativo. Se contaba con muy pocos elementos: había que conseguir el coordinador barrial, la vestimenta, los instrumentos musicales...

---

93 Integrantes de Cáritas Gualeguaychú, Entre Ríos.

Se fue generando poco a poco un proceso de creación colectiva, en el que se partía de un movimiento individual hacia otro *de conjunto*, de vinculación del trabajo entre el “cuerpo personal” y el “cuerpo del otro”. También la estética de esta murga jugó un rol de avance desde lo escénico: mezcla de colores en la vestimenta, en el estandarte, en el maquillaje. Texturas variadas... como variadas fueron las estrategias para fortalecer el tejido disgregado de esta comunidad. Se comenzó con trajes de friselina hasta llegar al traje de raso. Año a año se fueron incorporando nuevos elementos, como lentejuelas, canutillos, bordado, plumas. El crecimiento participativo iba de la mano de un crecimiento de las destrezas artísticas y organizativas.

El trabajo realizado en el taller de murga resultó una puerta válida para la enseñanza de valores y conductas. Se sabe que estos niños y adolescentes vienen de hogares con muchísimas problemáticas socio-emocionales que se ponen en juego a la hora de organizar una tarea colectiva. Padres, vecinos, niños, adolescentes, todos ponían su grano de arena en función de *la murguita*.

Sin duda, el taller de murga llevó a experiencias y momentos que se vivieron más allá de una “muestra o de una presentación”. Del día a día, con sus alegrías y contratiempos, siempre se *sacó partido*. En el “escenario de la re-presentación” se jugaba la vida como en el día a día. Veranos agobiadores, madres, vecinos, amigos, familia llegaban al lugar a cortar telas, a coser, a organizar la vestimenta. Todo era válido trabando en conjunto con los talleres de corte y confección, muñecos country, recreación y artistas locales.

Todo listo. El objetivo era ahora buscar un lugar convocante para mostrar, dar a conocer, compartir *la murguita*. Se lograron presentaciones exitosas y coloridas en la Peatonal Centro, Paseo Costanera y durante tres años en el curso infantil, obteniendo premios.

Los medios de comunicación locales acompañaron.

El desarrollo de esta actividad logró un crecimiento individual, levantando la autoestima de los participantes y aumentando el sentido de pertenencia comunitaria y la integración, factores muchas veces descuidados. También permitió establecer un trabajo de red con otras institucio-

nes locales, como la Municipalidad y la Casa de la Cultura, y con otros barrios donde aparecieron líderes ya experimentados a contar y compartir su experiencia, para que pudiera ser capitalizada por la Murguita de Emaús.

Fue un proceso lento. Los objetivos se fueron logrando con muchas idas y vueltas hasta trascender los límites locales y poder presentarse en un Encuentro Regional de Cáritas en la ciudad de Santa Fe.

También es de destacar el rol de la murguita de Emaús en la trasmisión de conocimiento revelando la historia cultural del barrio, destacando la responsabilidad de los niños y su esfuerzo por aprender desde lo musical, lo motriz y el colorido que lucían.

La murga es un espacio capaz de contener, educar, aprender, socializar, integrando y promoviendo el vínculo con la sociedad y la cultura.

Los adolescentes y jóvenes han conseguido un lugar de pertenencia, sostén y constitución de su subjetividad y es el espacio educativo barrial. Espacio de expresión, se sientan incluidos y respetados, encontrando aquí protección y defensa contra otras ofertas: la esquina, la droga y la delincuencia.

A continuación se muestran tres publicaciones que dan cuenta del trabajo realizado por La Murguita de Emaús:

DIARIO EL ARGENTINO, DEL 5 DE MARZO DE 2010

Cáritas Gualeguaychú

*“Hace aproximadamente tres años empezamos a soñar con la posibilidad de organizar nuestra propia murga. Hoy, los niños que participan de esta actividad tan tradicional en nuestra ciudad están acompañados por sus familias, vecinos y amigos. Es hermosa la manera en que todos se involucran”, explica Alicia Benicelli, ATL de Cáritas Gualeguaychú, al referirse a la Murga de Emaús, integrada por setenta niños y jóvenes que se preparan para desfilan en los carnavales infantiles. “Mientras los niños bailan los papás colaboran como aguateros y las mamás se ubican a los costados de la murga, sosteniendo las sogas que marcan el camino a recorrer”, agrega.*

Diana Reinoso, mamá colaboradora del Emaús, Gualeguaychú:

*“Tengo dos hijos que vienen al Emaús. Tocan la corneta en la murga desde el año pasado y la experiencia fue muy linda todo este tiempo. Yo me integré al grupo, hice los talleres de costura, muñecos country, pintura y cocina. Ahora en el verano nos dedicamos a coser y bordar los trajes de la murga. El Emaús nos ayuda un montón como mamás: nuestros hijos no sólo no están en la calle sino que aprenden un montón de cosas y se divierten”.*

Agustín Di Napoli, 11 años, Gualeguaychú:

*“Yo vine al Emaús todo el año pasado. Ahora estamos ensayando en la murga desde hace más de un mes y yo voy a tocar el repenique cuando desfilemos. Está bueno todo lo que hacemos acá: jugar, cantar, los talleres de juego, tocar la guitarra. Me gusta todo”.*

DEL DIARIO *EL ARGENTINO*, DEL 15 DE MAYO DE 2010:

### La Murguita de Emaús se presentó en Santa Fe

El día 1.º de mayo de 2010, parte de la Murguita de Emaús se presentó en el Colegio La Inmaculada Concepción de Santa Fe, en el II Encuentro Regional de Cáritas Parroquiales. Participaron en “Cáritas, un espacio de encuentro para jóvenes”, anunciando que la **alegría**, el **compromiso**, el **diálogo**, la **humildad**, la **libertad**, **dignidad**, **escucha** –resumidos en el **amor**– son elementos indispensables para hacer una Cáritas diferente, sabiendo que estos valores colaboran en la formación de todas las familias de hoy.

Se vivieron momentos de muchísima emoción al presentarse ante un público tan numeroso, en el que la sorpresa despertó la alegría de todos los presentes.

Gracias, **Cáritas Diocesana**, por permitirnos vivir un momento importante de este encuentro y poder mostrar que la murga tiene un camino de encuentro, de trabajo, de entrega, de compromiso, que accede a englobar una multiplicidad de acciones que también ayudan a mirar la vida desde otra óptica, pensando en que “sí se puede”.

Cada martes por la tarde, más de 70 chicos y jóvenes, integrantes de la Murguita de Emaús, se reunían en el Espacio Educativo que anima esta Cáritas para ensayar los pasos de baile que dieron el 26 de febrero, desfilando en los corsos infantiles de Gualeguaychú.

*“Explicarlo con palabras es imposible, es ver y sentir el movimiento. Se me llena el corazón con esta iniciativa que crece día a día”,* describe Alicia Benicelli, Asistente Técnica Local (ATL) de Cáritas Diocesana Gualeguaychú, al referirse a la murguita. *“Hace aproximadamente tres años que empezamos a soñar con la posibilidad de organizar nuestra propia murga. Hoy, los niños que participan de esta actividad social tan tradicional están acompañados por sus familias, vecinos y amigos. Es hermosa la manera que todos se involucraron y quisieron participar”,* explica.

Los martes por la tarde, en los meses de enero y febrero, niños pertenecientes al Barrio El Médano, CGT, Vidal, ATI y ATEII se reunieron durante tres horas a ensayar los pasos de baile que caracterizan a la música carnavalesca. El lugar de encuentro fue el espacio educativo que esta diócesana anima en el marco del Plan de Inclusión Educativa Emaús, que Cáritas Nacional promueve en diversas diócesis del país. *“Los proyectos que impulsamos desde Cáritas incorporan como valor el concepto de la familia y eso es muy importante. En esta oportunidad, cada niño tiene un rol diferenciado: los niños bailan, vestidos con fracs de color verde manzana y vinchas, los papás colaboran como aguateros y las mamás se ubican a los costados de la murga, sosteniendo las sogas que marcan el camino a recorrer”,* finaliza Alicia.







EXPERIENCIAS

## Deporte social



## El deporte como puente de inclusión social.

EXPERIENCIAS DE DEPORTE SOCIAL EN SAN FRANCISCO  
(CÓRDOBA) Y SAN RAFAEL (MENDOZA)

Jorge Ambrosino<sup>94</sup>

*El deporte tiene el poder de cambiar al mundo  
porque pocas cosas pueden unir a las personas  
como lo hace el deporte.*

NELSON MANDELA

Cuanto más se profundiza en el estudio de la historia del deporte, más queda al descubierto su atributo como integrador, mejorador de las relaciones de solidaridad entre las personas y colaborador en la construcción de estructuras sociales más sólidas, justas y equitativas. Descontando su importancia para el desarrollo individual, la promoción de la salud, y los aspectos educativos que conlleva el desarrollo de destrezas, queremos destacar especialmente el aspecto socio-comunitario que reviste la práctica de los deportes, que entrena actitudes y crea el ámbito para superar mezquindades, acercar diferencias y resolver conflictos vecinales y comunitarios.

Presentamos aquí dos experiencias de hockey social, desarrolladas en comunidades vulnerables de diferentes provincias de nuestro país, que nacieron y crecieron en el marco de otras actividades educativas y de inclusión social. Cada una de ellas con características particulares.

---

94 Lic. en Trabajo Social, integrante de Cáritas, Diócesis San Francisco, Córdoba

## A. PROYECTOS COMUNITARIOS A PARTIR DE LA GENERACIÓN DE ESPACIOS PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS DEPORTIVAS EN SAN FRANCISCO, PROVINCIA DE CÓRDOBA.

### 1. Proyectos comunitarios: alternativas para dar respuestas a problemáticas barriales a partir de prácticas deportivas.

Hace cinco años, un grupo de padres de la ciudad de San Francisco, enmarcados en el Plan de Inclusión Educativa Emús de Cáritas Diocesana San Francisco, empezó a pensar en alternativas deportivas para fortalecer el trabajo que se venía desarrollando en la comunidad.

En esa oportunidad entendíamos que la práctica deportiva a elegir debía ser viable, teniendo en cuenta no sólo los recursos materiales sino también humanos, sumado a ello el espacio y el acompañamiento de las familias de la comunidad que accedieran a la propuesta.

El segundo punto que el grupo entendía indispensable era el objetivo de disminuir la cantidad de horas que los niños/as y jóvenes del barrio pasaban sin realizar actividad alguna.

En este marco, y en relación al primer punto, podríamos decir que nos encontrábamos ante la disyuntiva de qué deporte/actividad deportiva proponer, y dónde llevarlo a cabo. Fue así que, en las reuniones semanales, el grupo de padres del barrio comenzó a redactar un proyecto que pudiera plasmar la iniciativa de todos.

La redacción del proyecto fue rápida, clara y precisa. Todos sabíamos que no buscábamos nada imposible sino mejorar los espacios físicos con los que contábamos y poder acceder a los materiales mínimos para las posibles prácticas deportivas. En la redacción del proyecto quedó clara una vez más la preocupación de los vecinos por refuncionalizar los espacios verdes-baldíos que se encontraban en el barrio y por ocupar el tiempo libre de los niños/as y jóvenes.

Una vez redactado el proyecto, el grupo de padres empezó a gestionar los recursos necesarios ante diversos organismos, y fundamentalmente ante la Cáritas Diocesana de la ciudad.

En unos meses, el grupo de padres ya podía contar con aros de básquet, con una red y pelota de vóley, con palos para practicar hockey y

con pelotas de fútbol. Todo a partir de la colaboración de diferentes sectores de la comunidad, pero sobre todo a través de las ventas de productos alimentarios elaborados por los padres.

A la par de la gestión de los recursos materiales se presentaba la propuesta para mejorar las condiciones de un sector del barrio, que se había transformado en un mini basural. La propuesta se hizo llegar a todo el barrio; su cercado y limpieza y la mejora del estado de las paredes para la realización de murales tampoco se hizo esperar.

## 2. El deporte como práctica recreativa, como espacio para el encuentro con el otro y como lugar para el estímulo de habilidades.

Cuando se redactaba el proyecto que llevaba el título de “Club Social” sabíamos de la importancia de esas dos palabras. La propuesta era acercar a los niños/as y jóvenes al deporte. Al deporte como juego, como práctica que permite despertar, desarrollar y/o potenciar habilidades y valores. Al deporte como punto de encuentro entre compañeros de barrio, como lugar de aceptación de reglas y límites.

Los primeros meses se trabajaba en la identificación y en la pertenencia de los niños/as y jóvenes con el equipamiento deportivo, en su cuidado, en explicar por qué la pelota debía quedar en el espacio educativo.

Con el correr del tiempo podíamos identificar cuestiones puntuales a trabajar, como la baja autoestima, la puesta de límites, el trato cordial, el respeto entre los compañeros, la resolución de conflictos entre los jóvenes, consecuencia de diferencias familiares.

Pensar en la práctica de hockey femenino era un poco disparatado para todo aquel al que le presentábamos la propuesta. Sin embargo, el grupo de padres logró formar una comisión de apoyo, conseguir todos los elementos necesarios para su práctica e incorporarse a la liga de hockey de la ciudad.

## 3. Proyectos comunitarios, puesta en práctica de la Ciudadanía

A la hora de redactar el proyecto reconocíamos también la importancia de la movilidad que se generaba en los vecinos: cómo repercutiría en las familias más cercanas al espacio verde, cómo se distribuirían los

horarios, los usos y qué costumbres favorecerían el proyecto y cuáles no. Recordemos que el espacio verde utilizado como basural estaba instalado en el imaginario y en la práctica como tal; por lo tanto, la limpieza no era el problema sino la mantención diaria y el cuidado, como así también el convencimiento de que podía ser utilizado por todos los vecinos. Se trabajó en el significado de “lo público” como espacio de todos, en el que todos debemos colaborar para mantener. Es importante señalar que este punto es una constante de trabajo.

Este tipo de acciones suponen un grado altísimo de responsabilidad ciudadana, que permite que los vecinos pongan en movimiento derechos y obligaciones: la gestión de recursos, la utilización de herramientas democráticas (como la convocatoria de funcionarios municipales a reuniones barriales), la realización de folletos, la toma de decisiones y su puesta en marcha. Acciones que involucran no sólo a los vecinos sino también a todos los sectores de la comunidad que forman parte del proyecto de manera directa o indirecta. Entre ellos, el Municipio, las instituciones educativas radicadas en el barrio, las organizaciones de la Iglesia, las instituciones deportivas, etcétera.

Otro de los puntos que afloraban en la redacción del proyecto era el de “mejorar la representación social negativa del barrio”. Las familias debían tomar posición ante las diferentes organizaciones y/o sectores de la comunidad a los que le presentaban el proyecto y debían fundamentarlo como tal. También éste es uno de los aspectos a trabajar en forma diaria, que se debe abordar desde diferentes áreas y con la colaboración de los diversos sectores de la comunidad.

#### 4. Reflexión

La importancia de la práctica deportiva se origina en los múltiples beneficios que otorga. Los beneficios son aún mayores si la propuesta es de tipo comunitaria. Constantemente se hace hincapié en las ventajas físicas de la actividad deportiva, que por cierto son muchas y de gran importancia, pero no menores son las consecuencias emocionales, culturales y sociales que conlleva dicha práctica.

En el primero de los casos, el deporte contribuye a mejorar la confian-



za y la autoestima, a disminuir los niveles de ansiedad, ira y angustia, y a lograr disciplina y autocontrol, al tiempo que refuerza la identidad personal y la creatividad.

En segundo lugar, a través del deporte las personas transmiten e incorporan hábitos y valores positivos para la vida en sociedad, tales como el compañerismo, la participación, la solidaridad, la aceptación de diferencias, favoreciendo la inserción y la socialización y reforzando la identidad del grupo. De este modo, observamos que el deporte, desde un enfoque comunitario, no sólo repercute útilmente en el plano de lo individual sino también en el grupo y/o comunidad donde se desarrolla. Es por ello que creemos fundamental implementar proyectos comunitarios que contemplen las prácticas deportivas como espacio de crecimiento, desarrollo y/o promoción humana en los sectores más vulnerables de la población.

## **B. CÁRITAS DIÓCESIS SAN RAFAEL EQUIPO DE CÁRITAS SAN RAFAEL (MENDOZA).**

En el marco del Programa de Inclusión Educativa Emaús, de Cáritas Nacional, se lleva a cabo, en la Diócesis de San Rafael, el Proyecto “Hockey Social”.

Ha sido desarrollado con la intención de contener socialmente a niños y adolescentes de barrios carenciados de la comunidad, tratando de “quitar horas a la calle”, fortaleciendo vínculos, despertando interés en compartir, adoptando hábitos y conductas que le permitan involucrarse en su comunidad desde otro lugar y a la vez aprender un deporte.

Se convoca, en principio, a niños de cinco a catorce años, trabajando en distintos grupos para llevar a cabo la experiencia.

Las problemáticas socioeconómicas del barrio Constitución, donde actualmente se está haciendo la experiencia, son muchas; tanto en el grupo familiar como en el contexto, donde están expuestos a violencia de género, alcohol, drogas, falta de trabajo y robo, entre otros.

Al comprobar el interés despertado por el proyecto, se decide extender la actividad en horarios y en edades. Es así que se comienza a trabajar

en un nuevo turno para mayores de 15 años, sin límite de edad. La representación social que tiene el hockey –deporte identificado con la clase social alta– contrasta con esta puesta en marcha realizada en un contexto de exclusión y pobreza, y a la vez repercute en la comunidad positivamente.

El deporte social promueve un nuevo concepto del conjunto de actividades físicas, deportivas y recreativas, que incluyen a toda la comunidad, sin discriminación de edad, sexo, condición física, social y cultural. Así, el deporte es tanto una actividad propicia para la promoción de valores y hábitos como una herramienta de convocatoria e integración para acompañar a un crecimiento saludable, a fin de fomentar el desarrollo de un proyecto comunitario basado en la inclusión.

Reconociendo las cualidades inclusivas de la actividad física y del deporte, en estos grupos se articula con otros talleres en un trabajo multidisciplinario: se dan clases de karate y se promueve un espacio educativo de alfabetización, donde los participantes reciben apoyo escolar, sanidad, contención afectiva, compañerismo, cooperación y respeto.

En estos espacios colaboran también las mamás del barrio, que, apoyadas por Cáritas Diocesana, ofrecen diariamente a los chicos una merienda balanceada (a veces puede considerarse como la cena).

Las clases de karate tienen como objetivo perfeccionar el carácter, ser correcto, leal y puntual, tratar de superarse, respetar a los demás y abstenerse de proceder violentos. Es una manera de colaborar con la parte del grupo que necesita más apoyo y contención, dadas las complejas situaciones que están atravesando.

Los implementos para desarrollar el deporte –palos, bochas, camisetas– son provistos por Cáritas Diocesana, apoyada por donantes. El proyecto es llevado adelante por una profesora de Educación Física y un asistente voluntario de Cáritas, acompañado por los voluntarios de los espacios educativos y las madres.

Como se mencionara anteriormente, hubo que aumentar la frecuencia de las clases. Hoy ya son sesenta los que participan del proyecto. Las prácticas se hacen los días lunes, miércoles y viernes de 14:30 a 16:30 para los de 15 años en adelante, y los días martes y jueves de 18:30 a

20:00 para los de 6 a 14 años (concordantes con los horarios de concurrencia a la escuela).

Cada día se ve con beneplácito cómo crece la participación en las clases de hockey (se han integrado personas de hasta 45 años). Otro logro importante es la participación en la Asociación de Hockey, hecho que demuestra la inserción que esta actividad ha logrado en el medio social. Este proyecto permite elevar la autoestima, acompañar a los chicos en el descubrir y descubrirse como agentes de cambio en su comunidad y, fundamentalmente, reconocer sus valores y los de quienes los rodean.



- ▶ Niñ@sy jóvenes realizan murales dentro del proyecto de rehabilitar los espacios verdes-baldíos del barrio



EXPERIENCIAS

## **Estrategias de participación de los jóvenes a nivel barrial**



## Pájaros Carpinteros.

UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO COOPERATIVO  
EN UN CENTRO CERRADO DE LA MATANZA<sup>95</sup>

Miriam Leites\*,  
Guadalupe Maciel\*\*,  
Fernando de Olivera\*,  
Hernán Monath\*\*\*<sup>96</sup>

### LOS INICIOS

La propuesta de llevar adelante un taller de carpintería en el Centro Cerrado surge de una iniciativa conjunta entre el Centro de Formación Profesional N.º 406 y la Unión Obrera Metalúrgica de La Matanza, que, a través de un convenio con el Ministerio de Trabajo, Empleo Y Seguridad Social de la Nación, contacta y contrata a uno de nosotros, Fernando de Olivera, carpintero y educador del centro de día para adolescentes “Casa Joven”, de la Fundación Armstrong. El objetivo en esta primera etapa era que los jóvenes aprendieran algunas técnicas básicas del oficio de carpintero (el uso de las herramientas, los distintos tipos de madera y sus cortes, el proceso de construcción de algunos muebles, etc.). Cumplida esta primera etapa –llevada a cabo entre noviembre del 2012 y febrero de 2013 y que contó con la par-

---

<sup>95</sup> Pájaros Carpinteros está conformado por un grupo de jóvenes de entre 18 y 21 años que participan en un taller de carpintería en el Centro Cerrado para Adultos Jóvenes de Virrey del Pino (kilómetro 42 de la Ruta 3), La Matanza.

<sup>96</sup> \* Educadores de Casa Joven y Fundación Armstrong. \*\* Educadora voluntaria. \*\*\* Coordinador de Planes de Mejora en el Centro de Formación Profesional 406 “Oscar Andrada”.

ticipación de 33 jóvenes aprendices de carpinteros, divididos en tres grupos y con resultados que superaron las expectativas de todos los involucrados en el proyecto—, surge una nueva propuesta para continuar con el taller, incluyendo esta vez la construcción de juegos didácticos. Fue así como en una segunda etapa, que comenzó en marzo de 2013 y finalizó en abril del mismo año, se sumaron como educadoras, junto a Fernando, Guadalupe Maciel y Miriam Leites (ambas docentes y la última también educadora del Centro de día Casa Joven y Fundación Armstrong). Al proceso que venían llevando adelante los jóvenes, se le sumó la propuesta de que pudieran fabricar y manipular piezas más pequeñas, algo que los desafiaba en sus habilidades tanto motrices como creativas y cognitivas. Este curso tenía previsto una duración de ocho semanas. En ese tiempo, los jóvenes lograron, una vez más, superar las expectativas previstas, ya que demostraron no sólo interés y compromiso en aprender sino muchísimas ganas de permanecer en el espacio, de sostenerlo y defenderlo, dado que se había convertido en un lugar significativo para ellos. Encuentro tras encuentro se fue construyendo un espacio en el que iban apareciendo motivaciones personales que se compartían y llenaban de verdadero sentido el curso y la certificación que lo acreditaría. Así nos lo dicen Maxi B. y Lucas P. en algunas de sus cartas, las cuales nos iban marcando, poco a poco, el camino:

*Bueno, les cuento que mis compañeros y yo nos gusta tanto venir a carpintería a compartir una sonrisa, a compartir mates y también, lo más importante, el aprendizaje y la enseñanza que nos dan ustedes. Sólo aquí y una vez por semana nos sentimos libres por un día (...) y de todo lo que me enseñaron en este taller cada miércoles, algo nos queda grabado en nuestro corazones; y me gusta tanto porque aprendimos a usar cada herramienta que no conocíamos, además nos encanta trabajar la madera, por eso mismo me gustaría aprender y desarrollar todas las técnicas de este oficio para que el día de mañana cuando me inserte en la sociedad tenga un trabajo de este oficio. (Maxi); y “cuando salga a la calle quiero poder comprar madera y poder hacer productos para mi casa” (Lucas).*



Éstas iban siendo razones más que suficientes para que emprendiéramos, juntos, la búsqueda de alguna alternativa para la continuidad del proceso. Paralelamente comenzaban a aparecer diferentes necesidades relacionadas con la vida cotidiana de los jóvenes y, a medida que se expresaban emergía también la confianza en ellos mismos, en que a través de su trabajo en la carpintería, dichas necesidades se podrían ir cubriendo:

- Hijos que están por llegar a este mundo y padres que, ante la ausencia física, quieren estar presentes a través de su trabajo.
- Salidas que se aproximan y el deseo de concretarlas en remís y no en colectivo, para lo cual necesitan un dinero que pueden ganarse con su propio trabajo.
- Posibilidades concretas de realizar productos por encargo.
- Regalos para ahijados/hermanos/madres/abuelas que no llegan ni surgen desde “afuera” sino desde allí mismo, con el agregado de ser productos artesanales, lindos y útiles.

De esta manera, con el breve pero intenso camino recorrido, se hizo cuerpo la certeza de que debíamos continuar con el proceso, sin que nos ganara la ansiedad pero sabiendo que había que dar un paso más. La pregunta era cómo.

## EL NACIMIENTO DE PÁJAROS CARPINTEROS Y EL TRABAJO COOPERATIVO

Así fue como decidimos continuar con el trabajo voluntariamente, convencidos de que allí estaba sucediendo algo más que el aprendizaje de un oficio. Había comenzado a darse en muchos de los jóvenes un proceso de liberación, en el que las rejas cumplían la paradójica función de ser “valla y trampolín”<sup>97</sup> al mismo tiempo.

El taller se había convertido en un paso, casi una “excusa”, para que esos

---

97 Expresión utilizada por el grupo GRAFEIN para referirse a un obstáculo que genera una invención.

jóvenes volvieran –o empezaran– a creer y a confiar en ellos mismos y en los demás. Estaban descubriendo –no porque se lo contara otro sino porque podían experimentarlo y protagonizarlo a través de *su* presencia y trabajo– que de verdad se podía y se puede construir otro mundo posible para ellos y los demás. El envío de los materiales y las maquinarias fue garantizado por el Centro de Formación Profesional y así empezamos a proyectar la continuidad del taller y las nuevas condiciones. Fueron muchas las dudas que como educadores nos fueron surgiendo antes y durante la planificación de esta nueva manera de encontrarnos a aprender y a trabajar: ¿se iban a entusiasmar realmente trabajando juntos?; ¿comenzaría a haber roces entre ellos por la manera de trabajar, por los tiempos de cada uno, por la división de las ganancias al final del taller?; ¿no debíamos esperar un poco más antes de emprender un trabajo cooperativo?; ¿estarían preparados?; ¿sabríamos acompañarlos en este proceso?; ¿estaríamos preparados?; ¿y si ellos querían otra cosa y nos estaban ganando nuestras propias ganas y nuestras ansiedades? Poco a poco fuimos aprendiendo. Ellos nos fueron enseñando a encontrar y respetar el término medio, ese que está entre nuestras ganas, nuestras certezas, creencias y teorías, y lo que ellos son y quieren ser. La palabra más exacta para explicarlo sería “*aprendimiento*”, palabra que estos jóvenes nos enseñaron y que juntos vamos cargando de más sentidos día a día.

## LA PROPUESTA

La propuesta consensuada con los chicos consistió en empezar a trabajar cooperativamente en la realización de productos para la venta, la cual se efectivizaría a través de una página de facebook manejada por nosotros. Dicha propuesta les fue presentada por escrito con la intención de que si estaban de acuerdo con ella la firmaran, asumiendo así su compromiso.

## ANEXO 1: PROPUESTA DE TRABAJO PRESENTADA A LOS JÓVENES:

“De ahora en adelante algunas condiciones se modificarán en nuestro trabajo. La más importante es que los trabajos ya no serán individuales y privados, sino grupales y colectivos. Esto quiere decir que dividiremos tanto tareas como ganancias. Para eso será fundamental el compromiso y las ganas con las que asumamos los trabajos. La responsabilidad ya no será sólo con nosotros mismos de forma individual sino con el grupo y con quienes nos encarguen las producciones.

’Pensemos, a su vez, que el espacio de los lunes ya no estará (al menos por ahora) y si bien tenemos garantizado el material para trabajar, no estará de más creer que tal vez esto no suceda, por lo cual tendremos que ser muy cuidadosos (más de lo que fuimos hasta ahora) con cada uno de los materiales: madera, herramientas, pinceles, pintura, etc., y evaluar la posibilidad de destinar un porcentaje de las ganancias para la compra de materiales.

’Por todo esto imaginamos las próximas jornadas de trabajo con tres momentos bien marcados, casi, casi como un cuento:

### **Inicio:**

- Lectura.
- Lista de trabajos para hacer (tanto para la venta como para la biblioteca/escuela del centro).
- Distribución de las tareas y registro por escrito en la cartelera.

### **Desarrollo:**

- Jornada de trabajo hasta las 11:30.

### **Fin de la jornada:**

- Limpieza y organización de los materiales y herramientas (guardar las pinturas, lavar los pinceles, barrer el espacio y juntar las maderas).
- Registro de las tareas pendientes.
- Fin del día de trabajo a las 12hs. en punto.”

Así fue como nació Pájaros Carpinteros, un espacio que seguimos construyendo día a día y que está habitado por jóvenes en los que creemos y depositamos buena parte de nuestras esperanzas y convicciones, ya que gracias a ellos cada miércoles aprendemos y enseñamos, somos con-movidos, y volvemos a casa confiando en que algo de esta sociedad injusta, y muchas veces expulsiva, puede cambiar.

### ALGUNAS CONCLUSIONES QUE NO QUIEREN CONCLUIR

En la cárcel, en el centro cerrado, hay jóvenes que han sido excluidos y golpeados por la sociedad, a la que también han golpeado y lastimado. No importa y no nos importa debatir qué sucedió primero, “si el huevo o la gallina”, aunque –y esto sí queremos dejarlo en claro– nosotros sostenemos que primero está la exclusión, y luego sus consecuencias. Lo que nos interesa hoy es que estos jóvenes, estas identidades, estas historias atravesadas por tanto dolor, puedan imaginar y vislumbrar un horizonte mejor y más justo para ellos y los demás. El camino que elegimos, el que estamos transitando, tiene que ver con la construcción de juegos didácticos, con juguetes; tan simple y tan complejo a la vez. Simple por ser algo mínimo, y complejo también por eso. Para que nuestros chicos, nuestros jóvenes, que tantas veces tienen que saltarse esos espacios de juego para ir a trabajar, para ir a robar, para salir a conseguir el pan de cada día, tengan las posibilidades que necesitan y que les corresponden, por ser niños, por ser jóvenes, por ser humanos y sujetos de derecho. Para que nadie pueda ni vuelva a ser golpeado. Para que nadie sea excluido, expulsado. Para que nadie sienta que tiene que reinsertarse en un lugar, en una sociedad de la que –de una u otra manera– forma parte, siempre.

Este es un camino largo –lo sabemos– y seguramente imposible de completar; pero queremos caminarlo, creemos en ese desafío y estamos convencidos de que para alcanzarlo, o por lo menos acercarnos, se necesitan tiempo y acciones compartidas, y no sólo palabras y buenas intenciones.

## ANEXO II – CARTA ESCRITA POR UNO DE LOS JÓVENES

10 de Julio 2013

*Bueno, vuelvo a escribirles una humilde carta, y en estas líneas quiero agradecerles por las ganas que le ponen al enseñarnos a trabajar la madera. Quiero que sepan que me gusta tanto este taller...y más me gusta cuando cada miércoles que vienen, vienen con muchas ganas de que aprendamos. Sinceramente, no soy de escribir, pero ustedes me inspiran para hacerlo, porque cuando trabajo con ustedes y los Pájaros Carpinteros, me siento libre por tres horas. También quiero que sepan que no se me olvida lo que hacemos, al contrario, me acuerdo, para que el día de mañana pueda trabajar de esto, porque es algo que me gusta; y hacer cosas para que la gente de afuera vea lo que hacemos está bueno, para que sepan que nosotros no somos lo que ellos piensan.*

*Bueno, se acerca la última clase, y no me gusta esperar para hacer algo que me gusta, pero sé que hay más Pájaros Carpinteros que tienen que aprender a trabajar la madera.*

*Bueno, gracias por enseñarme, y espero que nos sigan enseñando este oficio, con mucho cariño...*

YO, UN PÁJARO CARPINTERO

## ANEXO III: LAS ARTICULACIONES INSTITUCIONALES NECESARIAS PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO

La posibilidad de llevar adelante un espacio de formación profesional para jóvenes detenidos en el Centro Cerrado de Virrey del Pino fue posible por la articulación entre diversos actores que han realizado aportes, tanto materiales como simbólicos, para que los talleres de capacitación laboral pudieran llevarse a cabo en esa institución.

El historial de actividades formativas previas está caracterizado por un recorrido intermitente desde su inauguración en el año 2008, con algunos talleres y cursos que no han podido permanecer en el tiempo por falta de recursos materiales y apoyos institucionales concretos, que permitieran dejar capacidades instaladas en forma permanente para el trabajo con los jóvenes durante su situación de encierro.

El Proyecto Institucional del Centro Cerrado, dependiente de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires, establece como ejes centrales durante la reclusión, las líneas de terminalidad educativa de los jóvenes y su formación preparatoria para el mundo del trabajo.

Los jóvenes alojados en el Centro tienen entre 18 y 25 años, poseen condena firme dictada por la justicia (Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil), y han sido trasladados a Virrey del Pino desde institutos de menores al cumplir los 18 años de edad. El objetivo de que sean alojados en un centro cerrado como el que presentamos aquí, es evitar que los jóvenes ingresen a una unidad penitenciaria de adultos al alcanzar la mayoría de edad. El régimen de detención persigue un objetivo reparatorio, establecido por la condena, pero a su vez busca transferir a los detenidos capacidades personales y derechos que les permitan pensar en proyectos vitales, que incluyan su realización como estudiantes y futuros trabajadores capacitados. Los jóvenes son acompañados dentro del Centro por personal de la Secretaría de Niñez y Adolescencia. Las cuestiones de seguridad interna y traslados están a cargo del Servicio Penitenciario Bonaerense.

En el Centro funciona de manera permanente una escuela primaria y una secundaria, las cuales conforman extensiones educativas de escuelas de ese nivel de la localidad de Virrey del Pino. Así, los jóvenes asisten diariamente a clases y tienen la posibilidad de finalizar sus estudios durante su reclusión.

Desde las primeras conversaciones que se mantuvieron entre el Centro de Formación Profesional 406 Oscar Andrada, con el equipo social del Centro Cerrado, se identificó la necesidad de formalizar un espacio de capacitación laboral permanente dentro de la institución, que permitiera la formación de los jóvenes en oficios demandados por el mercado laboral, así como la certificación formal de esos aprendizajes, de modo tal que pudieran documentar su historial laboral en ese espacio.

La permanencia en el tiempo y la formalidad de las propuestas de capacitación son imprescindibles para el trabajo con jóvenes en situación de privación transitoria de la libertad. Para el diseño de esta propuesta

se pensó en el rubro de la carpintería por distintos motivos: la recuperación de saberes que los jóvenes habían adquirido en instituciones que los alojaron previamente, a su vez, el trabajo con la madera les permite desarrollar habilidades manuales y de diseño, trasladables a otros rubros productivos, debido a que la producción resultante del trabajo con la madera permite producir objetos utilizables en forma cotidiana, así como producir objetos que pueden regalar a hijos y familiares. Además, facilita el armado de microemprendimientos productivos que pueden gestionar durante su contexto de encierro transitorio, así como vincularlo con actividades de autoempleo al momento del egreso.

El Centro de Formación Profesional solicitó autorización del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación para el dictado de los cursos de carpintería en el Centro Cerrado, trasladando cursos de otras sedes a esta institución e incluyendo la solicitud de equipamiento específico para este rubro productivo que pudiera ser instalado en el Centro.

La tarea no fue ni resulta sencilla, ya que por lo general los cursos homologados por el Ministerio no están diseñados para contextos de encierro (en relación a sus tiempos, particularidades de la cursada, etc.). Por consiguiente, se fue trabajando junto al equipo social para lograr una buena adaptación de los cursantes a la nueva propuesta formativa. Destacamos, a su vez, que el equipo social ya había logrado la inscripción de los internos en el programa nacional “Jóvenes con Más y Mejor Trabajo” dependiente del Ministerio de Trabajo de la Nación, la cual habilitó el cobro de una beca a cualquier joven del Centro que asista a la escuela o realice actividades de formación laboral dentro del Centro o a partir de la obtención del beneficio de las salidas transitorias laborales. El CFP 406 inaugurará en 2014 una nueva subsele en la localidad de Virrey del Pino, la cual funcionará como sede posible para la realización de prácticas formativas para el trabajo por parte de los egresados de cursos del Centro Cerrado que obtengan el mencionado beneficio.

Asimismo, se gestionó ante la Secretaría de Niñez de la Provincia de Bs. As. la firma de un convenio específico que formaliza el uso de dos pabellones del Centro Cerrado, de los seis que existen allí, para

el dictado exclusivo de cursos de formación laboral, destinados a los 40 jóvenes detenidos. A partir de este convenio puede empezarse a proyectar la idea de instalar una subsección del Centro de Formación Laboral al interior del Centro Cerrado, instalando esa línea de trabajo con jóvenes como un eje formal y permanente de trabajo durante la estadía en esa institución.

A modo de resumen, podemos decir que las instituciones vinculadas a este proyecto apuestan por el carácter transformador de la educación, la formación laboral y el acompañamiento de educadores comprometidos con los jóvenes que se encuentran en contextos de encierro transitorio, así como por un Estado que apoya estas iniciativas y que aún debe hacer mayores esfuerzos para asegurar recursos y programas específicos para el trabajo con jóvenes institucionalizados.

La experiencia de apertura y sostenimiento de este taller de carpintería en el Centro Cerrado y su posterior crecimiento hasta llegar a constituir una cooperativa de trabajo, puede resultar inspiradora para muchas otras organizaciones que se plantean el desafío de problematizar el estado de cosas existente y saltar intramuros, en busca de las grietas que den espacio a la vida albergada a su interior, que puja por renacer.



## Empoderamiento a través de la palabra.

EJERCICIO DE DERECHOS COMO  
INDIVIDUOS Y COLECTIVO SOCIAL

Fabián Zanardini<sup>98</sup>

Desde la educación de Gestión Social, en Moreno, al oeste del conurbano Bonaerense, una comunidad educativa y agentes de salud de la región toman la aplicación y desarrollo de la Ley de Educación Sexual Integral como desafío de empoderamiento popular, a través del arte y una pedagogía movilizadora.

Pensar en cómo se traduce el concepto de “década ganada” en la educación abarca muchas cuestiones, no sólo en cuanto a aspectos que tienen que ver con la suba del presupuesto educativo, con la construcción de cientos de nuevas escuelas en todo el territorio nacional, con la recomposición salarial docente o con la distribución más justa y equitativa de recursos. Hay sin duda un aspecto verdaderamente transformador en la calidad educativa, que tiene que ver con la riqueza en los contenidos y aprendizajes que se comparten. Esta riqueza se ve reflejada concretamente en el enorme avance dado en lo que significa la creación, aprobación y puesta en práctica de la **Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006**, que, a nuestro entender, viene no sólo a dar información acerca de temas relacionados con la salud sexual desde el punto de vista físico-biológico sino que el desarrollo de esta ley en la escuela viene a romper con silencios en

---

<sup>98</sup> Profesor de Arte, integrante de la Fundación Comunidad Julio Cortázar, coordinador de proyectos pedagógicos con la comunidad del Colegio Julio Cortázar, escuela de Gestión Social.

relación a temáticas y situaciones que nos ocurren y atraviesan en la cotidianeidad a todos y todas, desde los primeros días de vida, nuestra niñez, adolescencia, adultez y vejez.

Estos silencios, que continúan estando culturalmente arraigados, hacen que cuando no se pone en palabras las cosas que nos ocurren, nuestra salud integral está en riesgo. El “no decir-se”, especialmente en relación a la sexualidad, conduce a prácticas individuales, como autoagresión, autodiscriminación, a errores que muchas veces pueden causar daños para toda la vida, y que colectivamente actúan sosteniendo en la comunidad las estigmatizaciones, los vínculos violentos, las situaciones de abuso, el acoso por cuestiones de género y orientación sexual. Entonces, en este sentido, desde nuestra escuela de Gestión Social comprendemos el abordaje de Educación Sexual Integral como una oportunidad histórica para “destapar la olla”, como se dice en el barrio, en unos cuantos temas que suceden en nuestra comunidad y que necesitan, desde el espacio que ofrece la escuela, un lugar de expresión, de confianza en el decir, de socialización de las problemáticas, tanto como de las experiencias y también de las soluciones que vamos encontrando juntos, o de los problemas que aún no hemos solucionado pero que buscamos los modos para resolverlos.

Nuestra apuesta en relación a la ESI consiste en recuperar y apoderarnos de la palabra, para no repetir tradiciones sociales que mantienen aferradas ideas, falsas creencias y modos de crianza, donde es el hogar, el grupo familiar, vecinos y el contexto social básico quienes repiten sin reflexionar esas costumbres estigmatizantes y discriminatorias con las que se educa a las personas (incluso la escuela, si no actualiza sus conocimientos y no se plantea una mirada retrospectiva en relación a “qué enseñamos”, “cómo enseñamos”, “para qué enseñamos”). El objetivo consiste en compartir el camino aprendiendo a vincularnos sin violencia, sin maltrato y con un profundo respeto hacia la diversidad; es decir, en construir una educación humanizante, donde el decir-se se convierta en modalidad de salud y vida.

Nuestro **colegio Julio Cortázar, escuela de Gestión Social**, está situada en el partido de Moreno, zona oeste del conurbano bonaerense.

Nuestra comunidad, de carácter popular y de clase trabajadora, está integrada por docentes, familias y estudiantes provenientes de los barrios San Jorge, Villa Salas y Moreno ciudad. Nuestra población, de escasos recursos económicos y donde se hace palpable la necesidad de espacios de encuentro social para la infancia y l@s jóvenes, sufre problemas comunes a otras comunidades populares: embarazos a temprana edad, problemas con relación a las adicciones, vínculos violentos, tanto en noviazgos jóvenes como en familias con algún integrante golpeador y/o víctima de tal violencia, prácticas de abortos clandestinos en pésimas condiciones sanitarias, suicidios por causas ligadas a drogas y problemas en las familias para aceptar y respetar la identidad y orientación sexual de sus miembros. Estas problemáticas son confirmadas por el equipo de atención primaria de la salud de nuestros barrios, el cual constituye el primer espacio donde la comunidad recurre cuando alguno de estos conflictos ocurren. Todas estas situaciones que se generan en la población entran a la escuela y se expresan en las relaciones entre niños, jóvenes y docentes. Es allí donde nuestra labor toma forma de acuerdo a diversas modalidades de trabajo para pensar en voz alta, habilitar diálogo y crear lazos entre el equipo docente, las familias y el personal de la unidad de atención primaria de la salud del municipio, con el cual trabajamos estrechamente.

Nuestro proyecto viene desarrollándose desde el año 2010, en un encuentro entre personal de la sala de salud, que se acercó a distintas organizaciones de la comunidad, como escuelas, asociaciones de fomento, etc., convocando a trabajar en talleres de capacitación de promotores de salud sexual y reproductiva. Una serie de reuniones donde nos conocimos y comenzamos a darle forma al modo en que cada organización trazaría sus objetivos y actividades para poner en práctica. Allí hubo enfermeras, docentes, directivos, trabajadores sociales y estudiantes de la escuela secundaria. Luego de esta primera etapa abrimos el tema a partir de una pregunta que llegó a los hogares de cada una de nuestras familias. La pregunta fue: “¿Qué es para ustedes la sexualidad?”. Con la consigna clara de que cada grupo familiar podía escribir allí libremente y sin vergüenzas lo que sabía, creía saber, o

lo que no sabía y quería saber sobre esta palabra tan abarcativa, y que a mucha gente ponía tan nerviosa, sobre todo al momento de hablar del tema con los chicos.

Las respuestas no se hicieron esperar, y las hubo muy variadas. Algunas con temores, otras con mayores certezas, algunas con más preguntas, otras con palabras de alivio sobre el hecho de que fuera la escuela la que se animara a abordar ciertos temas que en los hogares se hacía difícil encarar. Tampoco faltaron algunas palabras embebidas en temores o molestias, puntualmente las que venían de familias pertenecientes a grupos religiosos, que callan sobre el tema de la sexualidad o temen que el discurso de la escuela sea opuesto al de la familia. Nos tomamos un tiempo para leer y ordenar todas las respuestas recibidas a fin de organizar de la manera más clara por dónde empezar a trabajar. A partir de allí se convocó a una semana de reuniones-taller con las familias que pudieran participar, para echar luz sobre las ideas que habíamos recibido, explicar con la mayor claridad el cuadernillo elaborado por el **Ministerio de Educación**<sup>99</sup>, en conjunto con los temas que eran de interés de las familias, y así se llegó a dar el primer paso de trabajo con los chicos. Cada clase transcurrió con una primera instancia de preguntas de chicos pertenecientes a los tres niveles: inicial, primario y secundario, las cuales eran hechas en voz alta o en forma escrita y anónima. Luego de las respuestas, la consigna era desarrollar en plástica, dibujos, pinturas, carteles, o publicaciones sobre cada uno de los temas que se habían charlado. Con el correr de los días, la escuela estaba empapelada con el trabajo de chicos y grandes, con imágenes muy expresivas sobre diversas situaciones que ocurrían en el barrio, en la casa, o a algún familiar. El hecho de haber elegido como eje transversal el arte nos deparó mo-

---

<sup>99</sup> Además del cuadernillo del Ministerio que nos ayudó a organizar los temas, queremos destacar la gran utilidad y calidad de unos libros sobre sexualidad para chicos editados por la Asociación Civil Taller permanente de la Mujer, Librería de mujeres editoras (Pasaje Rodolfo Rivarola 175, CABA). Al margen de esto, no hemos utilizado mucha bibliografía. Todo fue marchando a partir de las realidades concretas y de su análisis mediante charlas, conversaciones y encuentros.

mentos de mucha movilización, que concluyeron en cosas que madres y/o padres querían contar, algunas cosas que suceden actualmente o que habían ocurrido en el pasado y que, por estos modos de silencio que anteriormente describimos, habían sido calladas durante mucho tiempo. Nos dimos cuenta que felizmente las cosas empezaban a ocurrir, y que esto iba camino a un empoderamiento de la palabra y no sólo de ella, sino a una nueva postura ante los mismos vecinos del barrio. Se empezaban a caer los “secretos” y, al hacerlo, las reacciones de la mayoría de l@s vecinos era de reconocimiento a la actitud de valentía al compartir cosas en las que todos se veían reflejados.

Luego del primer período de trabajo entre los meses de octubre, noviembre y diciembre, concluimos en un cierre de proyecto con una convocatoria a las familias a compartir en formato de “muestra de plástica” todo lo trabajado en ESI y uniéndolo al trabajo sobre prevención de VIH, que también pusimos en práctica el mismo año. Contamos con la presencia y capacitación de médicos de los hospitales Posadas y Fernández, mientras que el personal de la sala municipal de salud montó un consultorio móvil que durante la muestra estaba abierto a quienes quisieran hacer consultas. Fue una jornada con mucha alegría, porque allí las paredes llenas de trabajo de chicos y grandes hablaban de muchas cosas que seguramente, quienes tenemos más de cuarenta años de edad, nunca hubiéramos soñado que en la escuela se pudiera ver semejante producción, investigación y reflexión sobre esta temática. Pero aún nos quedamos con el interrogante: ¿qué estaría pasando al respecto en otras escuelas de nuestra región?

Si bien invitamos a nuestra muestra a las escuelas cercanas con las que realizamos trabajo en red, nos ocupaba pensar si esta práctica se estaba desarrollando en otros establecimientos y de qué forma. Propusimos a la inspección de nuestra región la idea de organizar un encuentro abierto en nuestra escuela, donde pudieran asistir todos los integrantes de la comunidad educativa, maestras, maestros, profesores, profesoras, directivos, padres, madres, porteros, bibliotecarios. La idea era conocernos en profundidad y poder intercambiar experiencias entre quienes ya estábamos trabajando y escuchar las probables dificultades

de l@s compañer@s que, por diversas o tal vez similares razones que las nuestras, no encontraban la manera de encarar el trabajo en E.S.I. El resultado nos volvió a sorprender. Asistieron a esta convocatoria aproximadamente cincuenta docentes de escuelas estatales y de gestión social de la región, y durante toda una tarde se debatió, se trabajaron en grupos diversas problemáticas y, al finalizar, se hizo una puesta en común de lo trabajado por cada grupo. La conclusión más importante fue que sabemos que solos, cada uno dentro de su escuela, no podemos, que el espacio de E.S.I. es una excelente y necesaria oportunidad para trabajar lo más inclusivamente posible.

Creemos que aún falta un mayor trabajo enfocado a fortalecer las iniciativas en la estructura escolar formal, es decir, se debe fortalecer e incentivar a los directivos y docentes de la educación formal, que en nuestra opinión son reticentes a trabajar con nuevas modalidades de planificación y abordaje social. Esto sucede porque no suele haber acompañamiento suficiente y necesario de equipos psicopedagógicos en las escuelas. Temas relacionados con la vulnerabilidad social abundan dentro de las aulas del conurbano y reconocemos que muchas veces l@s docentes se ven sobrepasados por estas situaciones y no saben ni tienen mayores elementos para trabajar con ellas.

Consideramos que para que esto pueda expandirse y las réplicas creativas sean realidad y con buenos resultados, la clave debe pasar por la acción conjunta de sociedades de fomento, clubes sociales, espacios deportivos –como las canchas de barrio donde se juega fútbol– y mesas callejeras que puedan ser implementadas con una decidida presencia municipal, escolar y del sector de la salud pública. Para todo esto se hace imprescindible una clara decisión del estado provincial y municipal, de sindicatos docentes, del sector de la salud y, por qué no, de una organización multisectorial de fuerzas políticas de la zona que estén comprometidas con esta temática.

Si pensamos en qué cosas faltan aún, lo primero que debe repensarse es una política que garantice la real aplicación de la Ley de ESI, la cual no se está concretando de manera eficaz en todas las escuelas. Sabemos y debemos reconocer que no existe el mismo compromiso en las

personas ni en las instituciones, y que permanece una actitud negativa en muchas escuelas de gestión estatal y, en particular, en la gestión privada. Consideramos que la cuestión se malentiende y se interpreta de manera errónea, como una intromisión del gobierno y no como lo que en realidad es: una política de cambio social por parte del Estado. Esto está afectando el derecho de niños, niñas y sus familias a recibir educación sexual integral, y el de docentes a poder desarrollar y poner en práctica el espacio. Se advierte escasez de directivos que desde su rol faciliten recursos para que este derecho sea ejercido.

Consideramos fundamental que el Ministerio de Educación de la Nación entre a las escuelas, aportando equipos multidisciplinares y llevando a cabo jornadas intensas, sostenidas en el tiempo, a fin de brindar capacitaciones efectivas a todo el personal de las escuelas: desde directivos, docentes, chicos, incluyendo al personal de porteros y familias que quieran y puedan participar. Pensamos que deben organizarse por lo menos seis jornadas consecutivas con el objetivo de presentar la temática y desarrollarla, dando la palabra a cada persona, para luego recoger el material trabajado y realizar, siempre colectivamente, una evaluación en esas jornadas, a fin de preparar a esa escuela para desarrollar la experiencia pedagógica de ESI.

No dejamos de reconocer el valor y la importancia de las capacitaciones que actualmente se están realizando, pero a partir de nuestra propia experiencia creemos que la política nacional debe estar más presente en el territorio y especialmente en la escuela, ya que Ministerio y Escuela son los dos pilares de un proyecto educativo nacional, popular y liberador.

Agregamos a continuación algunos testimonios y comentarios de docentes y familias sobre nuestra experiencia:

### **PREGUNTA INICIAL A LAS FAMILIAS: ¿QUÉ ENTIENDEN POR SEXO Y SEXUALIDAD?**

*“La sexualidad es una forma de expresión del ser humano, desde que nace y durante toda su vida. Tiene que ver con la forma de movernos, de vestir, de expresarnos, de relacionarnos con*

*nuestro entorno. Abarca el sexo, la identidad y la reproducción. La sexualidad se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias y contactos” (Familia de 1er año).*

*“La sexualidad es un aspecto o una parte de nuestras vidas que construimos desde que nacemos hasta el fin de nuestras vidas. Construimos nuestro comportamiento, roles y modos de siempre influidos por la cultura y sociedad a la que pertenecemos” (Familia de 6to año).*

*“Para nosotros, la sexualidad en sí es algo que tenemos todos los seres vivos. Es un bello instinto que se desarrolla a cierta edad. No somos todos iguales. El sexo es crear una vida, es un placer hermoso siempre y cuando se tenga una afinidad, respeto hacia la pareja. Yo creo que no hay que tener pudor hacia los hijos con explicar el tema tan ‘privado’. Debemos abrir conocimiento hacia los jóvenes que (creo yo) se están encaminando mal al tener ese sexo casual en donde hay un embarazo no pactado. Por eso es muy importante la educación sexual, en la escuela como en casa, es algo tan sencillo y complicado a la vez, pero creo que la generación de hoy se puede informar lo bastante como para no cometer errores al momento de practicarlo. Estar preparado, no tomarlo como una “evaluación”. Depende de nosotros, los padres y los docentes, y así dejar la herencia de la enseñanza como muchas otras cosas cotidianas.” (Familia de 6to año).*

## TALLERES DE CHARLA Y REFLEXIÓN CON PADRES

### Comentarios de las familias al finalizar las distintas actividades del taller

*“Reflexionar sobre la experiencia de trabajo en ESI en el colegio Julio Cortázar es rescatar lo valioso e importante del trabajo mancomunado y comprometido entre los centros de salud barriales, las escuelas, sus docentes y las familias. Nosotros tuvimos el deseo y la oportunidad de llevarlo adelante. Primero nos encontramos con los miedos, certezas, prejuicios individuales. Los debatimos, los rumiamos y salimos fortalecidos para comenzar el trabajo con los chicos/as y sus familias. Como*



*docentes, comenzamos a escuchar lo que decían los niños y sus familias con oído más fino y nos dimos cuenta que ESI está presente en la cotidianeidad, que cada una de las pequeñas cosas que se dan en el aula es una grandiosa oportunidad para debatir y construir nuevas formas de ver y entender la sexualidad como integral. Creo que la clave está en que cada niño/a, familia, docente, cada persona, pueda poder poner en palabras. Decir aquello que siente, lo que cree, y construir el camino juntos”* (Docente del Colegio Julio Cortázar).

*“Resultó muy productiva la capacitación de la salita para los padres, ya que nos ha ayudado a sacarnos nuestras propias dudas sobre el tema de sexualidad y sexo, que no es lo mismo, entre otras cosas; y así poder ayudar mejor a nuestros hijos en sus dudas y la forma del abordaje. Antes uno esquivaba el tema, como padre o madre, ahora me parece que es un tema más libre y los chicos lo manifiestan preguntando.”* (Docente de Nivel Inicial y mamá de chicos de primaria).

*“A nosotros como familia nos parece muy bueno que se de educación sexual en las escuelas, ya que es de mucha ayuda para nosotros los padres que por pudor o vergüenza nos cuesta hablar de estos temas con nuestros hijos. La revista es muy completa y nos pareció muy bien que se acerque este material también a la familia. Sólo nos queda agradecer a los docentes, que con mucho respeto y cuidado charlan sobre estos temas con nuestros hijos.”* (Familia de 3er año EP).

*“Me parece bárbaro que nuestros niños sepan sobre su cuerpo y sus cuidados. Así que me parece muy bien que mediante maestros y papás ayudemos a nuestros hijos en este tema que es tan importante para todos. Gracias.”* (Mamá de 2do EP).

*“Yo me sentí muy cómoda con la charla, y me pareció muy interesante. Nunca está demás despejar dudas, que tal vez yo como mamá me falta aprender. Para mí las reuniones de padres no son una pérdida de tiempo. Creo yo que es el modo en que nos podamos comunicar con la seño y directivos y despejar dudas. También que ellos nos comenten cómo van desarrollándose nuestros hijos durante el año escolar.”*

(Mamá de Sala de 5 años).

*“Muy interesante, estoy conforme con la idea. Lo que me gustaría que aborden es la adopción” (3er año).*

*“Estuve de acuerdo con lo hablado y me pareció bueno que se pueda debatir entre muchos padres y docentes” (3er año).*

*“Quiero que sepan que me gustó mucho la charla. Es muy explicativa e interesante. Y nos ayudan a los padres para explicar mejor a nuestros hijos. Gracias” (4to año).*

*“Me pareció muy importante ya que aunque en nuestras casas hablemos de estos temas está bien que los chicos tengan otra visión, sobre todo en la diversidad sexual, porque hay personas que todavía les cuesta aceptar que dos personas del mismo sexo sean pareja cuando lo más importante es el amor y que sean felices y que no perjudican a nadie” (4to año).*

*“En la reunión me sentí satisfecha en general. Es bueno saber que hay personas que nos ayudan a educar a nuestros niños” (4to año).*



- ▶ Niñ@s y jóvenes realizan murales dentro del proyecto de rehabilitar los espacios verdes-baldíos del barrio

## Espacios de encuentro y formación política.

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN  
DE ORGANIZACIONES DE JÓVENES EN MENDOZA

Nicolás Vargas<sup>100</sup>

### LOS INICIOS DE LA EXPERIENCIA Y NUESTRAS CONVICCIONES

Somos integrantes del Área de Educación Popular de la Asociación Ecu­ménica de Cuyo. Desde hace más de 15 años trabajamos en experiencias de acompañamiento de procesos de organización colectiva a organiza­ciones sociales (de mujeres, de jóvenes) hemos desarrollado experiencias en los departamentos de Luján de Cuyo, Las Heras y Guaymallén.

En este proceso desarrollamos la experiencia “Tejerarte”<sup>101</sup> junto un grupo de militantes con quienes habíamos recorrido un camino pre­vio, trabajando en distintas experiencias barriales en centros culturales y organizaciones sociales.

En la “cocina” del grupo se combinan varios ingredientes: la expresión, la pintura, la sencillez del gesto, la pasión, la convicción de que existen otras formas de relacionarse, el teatro, el diálogo permanente, el miedo a lo desconocido, la política, el constante desafío de “poner” el cuerpo, la calidez del abrazo, la necesidad de producir un mensaje, la intención

---

100 Educador Popular. Integrante del Área de Educación Popular de la Asocia­ción Ecu­ménica de Cuyo, Coordinador del Equipo de Juventudes de la Asociación Ecu­ménica de Cuyo, Coordinador Eje Juventudes del Programa Mercosur Social y Solidario, Coordinador de Talleres Culturales en la mo­dalidad de Educación de Contexto de Encierro.

101 Participaron de esta experiencia Natalia Rivas, Guillermo Barón, Eduardo García y Pupi González.

del consenso productivo, el juego, la ansiedad, la seguridad de que todos tenemos capacidades que aportar y desarrollar....

Comenzamos nuestra tarea con el diagnóstico de que hacía falta aportar herramientas para fomentar, fortalecer y diversificar los modos de intervención de los jóvenes en su trabajo concreto en el barrio. Que estos instrumentos les permitieran el encuentro con sus potencialidades, sus riquezas y experiencias, junto a otros jóvenes.

Por ello, nos planteamos generar un espacio de formación –principalmente para organizaciones de jóvenes–, pero que en el camino fue abriéndose a otras organizaciones sociales y talleristas.

Dicho espacio de formación busca articular las concepciones de la educación popular con herramientas de trabajo venidas desde el arte, la comunicación, el juego y la recreación. En este marco, la tarea es poner en valor las actividades de mural, teatro, radio, juego y danza como medios para lograr la constitución de sujetos colectivos, abiertos a pensarse y pensar su práctica, críticos con la realidad que los rodea y movilizados en pos de cambiarla.

Trabajamos sobre dos ideas básicas:

- La necesidad de un ámbito de encuentro especial, fuera de los lugares donde se realiza el trabajo cotidiano y que congregue a distintos grupos.
- La intención de que en cada encuentro participen todos los integrantes del grupo y no sólo sus referentes.

Por un lado, nos apartamos del barrio y nos juntamos con otros y otras, porque valoramos las infinitas posibilidades que nos da la premisa “salir de lo cotidiano”, de lo que hacemos siempre, de lo que vemos siempre. Intentamos construir un espacio de reflexión, pero también de relajación y juego. Pero para que esta experiencia sea completa, necesitamos también juntarnos con otros y otras, de distintos barrios y localidades, para que no sólo podamos “despegarnos” de las ocupaciones diarias, sino que también tengamos la posibilidad de encontrarnos y dialogar con diferentes realidades, discernir, comparar, festejar, ayudar, aunar esfuerzos, descubrir, abrazar...

Hemos observado que uno de los elementos que constituyen las identidades grupales es la posibilidad de la experiencia conjunta. En la práctica del trabajo con jóvenes, cuando ellos cuentan su experiencia, generalmente lo hacen a partir de recuerdos de vivencias concretas. Es decir, su discurso en general es anecdótico. Invitar a participar del espacio de formación a la totalidad de los miembros de un grupo nos permite contribuir al acumulado anecdótico del conjunto, no de forma parcial o fragmentaria sino integrando a todos sus miembros en ese imaginario.

También consideramos que las experiencias vinculadas al arte, la comunicación y la recreación construyen ámbitos fértiles para la desestructuración de las relaciones de poder al interior de los grupos, otorga la palabra al que no la ha tenido, permite desplegar un cúmulo inagotable de capacidades y descubrir nuevas formas de posicionamiento, participación y diálogo.

## NO HAY EXPERIENCIA SIN CONTEXTO

Los jóvenes de Sectores Populares construyen su identidad en realidades de profunda desigualdad social y pobreza, refugiados en sus grupos de pares. Frecuentemente, vinculan su hacer con prácticas de violencia, delito y droga, que profundizan los procesos de marginación. Estas conductas aportan a la conformación de un imaginario colectivo en el que ser joven y pobre equivale a ser culpables y victimarios. Se los asocia con lo potencialmente peligroso.

A partir de situaciones particulares, difundidas a través de medios de comunicación, se asocia el ser joven y pobre con ser violento e irrecurable. De esta manera, se disuelve la complejidad de las causas y se encubren a los responsables de esta situación estructural de desigualdad e inequidad. En este marco, los esfuerzos cotidianos por sobrevivir con dignidad no se valoran.

Como consecuencia de la crisis, los jóvenes son expulsados de la institucionalidad. Las instancias que se encargaban de la socialización de las nuevas generaciones no tienen ya la capacidad de absorber las

situaciones y necesidades emergentes.

Conviven hoy, en tensión, legislaciones que avanzan en el reconocimiento de derechos, políticas públicas inclusivas, junto a prácticas institucionales que priorizan el control y la tutela.

En respuesta a esta nueva configuración social, los jóvenes no han permanecido pasivos. Por el contrario, están generando sus propios espacios sociales, materializados en territorios autogobernados, donde generalmente establecen nuevas relaciones interpersonales, nuevos códigos de comunicación y estrategias de supervivencia. Por lo tanto, surgen nuevos modos de ejercicio del poder en el interior de sus grupos y en el entorno.

También esta conducta de refugiarse en sus espacios o grupos de pares puede ser interpretada como una forma de supervivencia y rebeldía que construye un tipo de protagonismo social tendiente a producir transformaciones. La situación social objetiva que les toca vivir, asociada al imaginario colectivo que los ubica como sujetos riesgosos, inhibe este potencial transformador. De este modo las necesidades, visiones del mundo y propuestas de este sector no tienen una voz pública que les permita disputar y legitimar sus demandas en términos de derechos ciudadanos.

### ¿POR QUÉ LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN?

El hacer cotidiano y nuestro activismo no nos permiten pensar que nuestras prácticas generan saber y reflexión. Muchas veces, los problemas y las necesidades imperantes nos hacen descuidar ámbitos, como el de la formación y la expresión, que son fundamentales a la hora de sostener y alimentar nuestros procesos de construcción política. Por lo tanto, creemos fundamental pensar **espacios de formación** que nos permitan, despegándonos del día a día, poner en discusión y en contraste con otros nuestro quehacer cotidiano.

Consideramos primordial encontrarnos, juntarnos, agruparnos cara a cara. Para así, en conjunto, contribuir a elaborar una conciencia colectiva sustentada en un **análisis crítico y vivencial de la realidad**.

En cuanto al análisis, tratamos de utilizar instrumentos capaces de discernir los mecanismos de funcionamiento de la sociedad y de entender sus lógicas, aportando criterios que permitan distinguir efectos y causas, discursos y prácticas.

Nos ponemos en el centro, nos reconocemos como sujetos en relación a nuestras comunidades, como **protagonistas de nuestra historia común**, como hacedores de la transformación.

Sostenemos que el barrio es capaz de encontrar en el bien común la posibilidad de volver a agrupar a hombres y mujeres, jóvenes y niños, dispuestos a construir lo público de otra manera.

Creemos que nuestra práctica promueve otra forma de la política.

Buscamos rescatar los aprendizajes de la práctica, de manera comprometida y profunda, apuntando a generar posiciones alternativas a la cultura de la muerte y la marginación. Trabajar en una línea que reflexione, discuta, piense y construya colectivamente una experiencia creativa y movilizadora de la acción.

De cada una de estas experiencias saldrán las nuevas formas de lo político. Con ellas enriquecemos nuestras búsquedas y enfrentamientos, aprendemos a respetarnos en la diversidad, a reconocer que el **trabajo colectivo** se construye a partir del reconocimiento de los límites que nos dan los acuerdos; reforzamos nuestra lucha por una sociedad más participativa y solidaria.

Los espacios de formación tienen este horizonte, un sueño que los trasciende, pero que a la vez los alimenta y determina.

Esta propuesta busca aportar una serie de herramientas para organizaciones sociales que elijan **el arte, la comunicación, el juego o la recreación** como elementos válidos para sus trabajos.

Partimos de la concepción de que todos y todas tenemos la potencialidad de generar y ser parte de un hecho artístico, comunicacional o de juego. La **capacidad creativa está presente en todos y en todas**. Cada hecho cotidiano, individual o colectivo, es pasible de traducirse en una manifestación artística.

Pero, para ello, es necesario asumir un riesgo, el riesgo que implica animarse, jugar y jugarse... por todos los medios.



El **cuerpo**, aquel que a menudo olvidamos, es nuestro medio más integral. Tiene su lenguaje. En él se imprimen las desigualdades, el poder y la dominación, pero también nuestro legado, la memoria histórica, la posibilidad de la expresión y la creatividad y la capacidad de transformarnos. El cuerpo carga la historia de una manera diferente a como lo hacen las palabras. **Nosotros apostamos a la unidad.** Unidad entre palabra y carne, entre discurso y vivencia.

Es por esto que nos aventuramos a reintroducir el cuerpo en nuestros proyectos, lo cual nos abre la puerta a la comunicación y a las artes, inclusive a ese arte tan particular como es el de hacer posible lo imposible. Nos impulsa a la práctica la necesidad de ocupar el tiempo libre en actividades productivas, de darle vida al barrio y, de esta manera, valorar en las comunidades lo importante que es trabajar en grupo, adquiriendo voz fuerte para reclamar los derechos. Asimismo, nos guía la concepción de que con el arte se puede cambiar la realidad o el modo de apreciarla. Entonces, desde nuestra concepción, sostenemos que las premisas de trabajar en grupo y usar el arte como herramienta de transformación remite a que el arte público y social rescata valores, crea conciencia de grupo y proyecta un compromiso, basado en la expresión, de construir y participar entre todos y todas. Así, con cada uno/a aportando desde su lugar, se logra un fuerte sentido de pertenencia e identificación.

Optamos por la metodología de trabajo de la educación popular, que nos permite construir conocimientos con la participación de los sujetos a partir de la práctica de la vida cotidiana, de lo que las personas viven, sienten y saben. Esto, con el objetivo de relacionar progresivamente tales experiencias con lo colectivo, social, estructural e histórico y, de esta manera, regresar a la práctica, mejorarla y transformar nuestra experiencia. La organización, la inserción de jóvenes en actividades productivas y artísticas, la solidaridad entre vecinos, los CIC, los centros culturales y organizaciones barriales, muestran una realidad donde parece posible aspirar a un mundo mejor. Visibilizar en la comunidad y frente a las organizaciones que a través de la música, el teatro, el fútbol, la plástica, las artesanías y la danza no sólo se crean ámbitos de expresión sino espacios donde construir otras subjetividades.

Esta propuesta se basa en que todos y todas, en relación con sus territorios, son capaces de desarrollar plenamente sus potencialidades, superar obstáculos y fortalecerse. De esta manera se refuerza el espíritu, creando factores protectores (autoestima, autoeficacia, vínculos, resolución de problemas, habilidades sociales, comunicación, contención, participación, etc.) que limitan la posibilidad de caer en prácticas que atentan contra la vida (delincuencia, drogas, etcétera).

Desde la educación popular, junto al arte, la comunicación y el juego, intentamos también desarrollar en nuestra tarea cotidiana algunos aspectos que contribuyen al desarrollo integral de las personas y que son fundamentales a la hora de promover, emprender y sostener ideas, sueños y proyectos. Éstos son la **participación y el diálogo**. Compartimos inquietudes, preguntas y dudas. Lo hacemos **entre todos**, y cada uno ocupa un lugar importante. Intentamos también ser **realistas**: para nosotros es un ancla, un punto de partida. Contribuimos a **reforzar la integridad personal**, desarrollando potencialidades, y mejor si es **desde pequeños**. Apostamos siempre a lo **vivencial**: las experiencias deben ser personales. Nuestro énfasis está puesto en la **práctica**, no nos podemos quedar sólo en el *qué*, hay que llegar al *cómo*. No nos olvidamos de que la educación tiene que ser **divertida**, no es nuestra idea que alguien la pase mal.

A partir de esto hemos decidido encarar nuestro trabajo integrando las siguientes dimensiones:

- *Vincular*: humano-afectivo-energético-sensitivo-intuitivo.
- *Metodológico/técnico*: herramientas que uno trae consigo para las distintas situaciones que se plantean en un trabajo concreto.
- *Político/pedagógico*: intencionalidad. Fortalecimiento de las visiones de mundo que se van construyendo a lo largo de la experiencia.

En este marco nos planteamos los siguientes objetivos:

- Favorecer **procesos de formación** que tiendan a fortalecer el trabajo concreto de organizaciones de jóvenes en particular y organizaciones sociales en general.

- Aportar **herramientas desde el arte**, la comunicación, el juego y la recreación.
- Promover **espacios de encuentro**, diálogo y reflexión entre organizaciones sociales que construyan y fomenten puentes y redes entre ellos, con la intención de generar alternativas políticas válidas a la marginación y la injusticia.

## LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN: LA PROPUESTA DE TRABAJO

Los espacios de formación son encuentros que congregan a grupos de jóvenes, talleristas y distintas organizaciones sociales, en los que la vivencia y la reflexión se articulan con las posibilidades expresivas dadas por las herramientas del arte y la comunicación. De ello resulta un rico y movilizador intercambio de experiencias.

Pero no es tan sencillo: necesita de mucho trabajo y acuerdos. Primero debemos realizar una **planificación previa**. Los miembros del equipo nos juntamos en reuniones de planificación para la organización de estos encuentros.

En primera instancia establecemos prioridades en torno de quienes serán los que participarán en los espacios de formación. Definiendo los participantes (quiénes son, sus edades y roles dentro del grupo, el momento grupal que están atravesando, sus necesidades, dificultades y experiencias; sus capacidades e intereses), tenemos un punto de partida que, para cada caso, va a definir cómo se estructurará el encuentro. En función de ello, organizamos un cronograma de actividades e invitamos a participar a los grupos.

Luego llega el momento de dedicarnos a la parte más operativa, es decir, de buscar un lugar con la capacidad suficiente. Se debe tener en cuenta la cuestión sanitaria y de alimentación, sin olvidar también el transporte y demás factores de planeamiento.

Cuando ya tenemos resueltas algunas cuestiones estructurales, encaramos la elaboración de contenidos y metodologías. En función de nuestra experiencia en formación, optamos por convocar al grupo completo, no a referentes. De esta manera contribuimos a democra-

tizar la información recibida y evitar conflictos internos (la elección de los referentes, o cómo este referente lleva la información y experiencia recibida, etc.).

Por lo tanto, cada encuentro intenta agrupar a los grupos según similitudes etarias, de trabajo y capacidades, con la participación activa de todos sus miembros.

Para favorecer la convivencia, y ya en el desarrollo del encuentro, elaboramos desde la voz libre de cada participante y coordinadores la propuesta de acuerdos de convivencia durante esos días, en reflexión y decisión grupal (horarios, espacios, participación).

También es muy importante que en cuatro momentos del día (desayuno, almuerzo, merienda y cena), la estructura del encuentro prevea una o dos horas de tiempo libre para favorecer el libre intercambio de los jóvenes desde sus intereses personales y/o grupales. Estos espacios son fundamentales para una buena integración y un buen clima de trabajo, cordial, ameno y relajado. En estos espacios, los jóvenes intercambian herramientas de trabajo (malabares, música, fútbol) y fortalecen sus vínculos. Además se predisponen a trabajar juntos en los momentos que son dirigidos por la coordinación.

Los encuentros tienen una estructura básica:

- Nombrándonos.
- Reflexión y análisis.
- Talleres.
- Plenarios.
- Evaluación.

## NOMBRÁNDONOS

Es el primer momento de presentación e integración de los participantes. Las metodologías para este momento suelen ser vivenciales desde el cuerpo, con dinámicas teatrales, psicodramáticas, juegos para “romper

el hielo” e integrar a los jóvenes.

Utilizamos herramientas plásticas como la elaboración de afiches, fotos y dibujos que hablen de los grupos de referencia. En primera instancia, cada grupo de origen realiza alguna dinámica particular para presentarse. Esto les brinda cohesión y sentido de pertenencia a la hora de estar frente a los demás.

Luego, dividiendo el grupo de referencia, formamos nuevos grupos heterogéneos, realizamos ejercicios teatrales de confianza y juegos que favorezcan un buen clima de trabajo.

El siguiente paso es proponer temas para debatir. Estos temas ya los seleccionamos en las reuniones previas, según el conocimiento previo de cada grupo. Con estímulos disparadores en relación al contenido elegido, se inician las charlas.

En estas dinámicas, el objetivo es la integración de los participantes, su conocimiento personal y el de sus comunidades de origen, estableciendo nuevos vínculos y reflexionando sobre sus realidades, problemáticas y distintas maneras de abordarlas.

## REFLEXIÓN Y ANÁLISIS

El objetivo de este momento es profundizar la reflexión en torno de lo que los grupos vienen trabajando en su práctica concreta y apuntar un análisis crítico de la realidad en la que están insertas sus acciones. Metodológicamente utilizamos distintas dinámicas con algunos disparadores, como por ejemplo preguntas amplias que favorezcan un debate profundo, en grupos de no más de diez personas. Una de las experiencias fue con jóvenes de Mendoza, Neuquén y Río Negro, donde abordamos su historia, su presente y sobre todo su proyección a futuro (la pregunta fue sobre “nuestros sueños”).

En este momento prima la libre expresión, donde los jóvenes, sin coordinadores, abordan las tareas propuestas en un debate en el que juegan la expresión y participación de todos y cada uno.

Los coordinadores también participamos de esta dinámica, en grupo, para aportar al trabajo conjunto desde diferentes perspectivas.

## TALLERES

Lo que buscamos con los talleres es, desde el acercamiento a las herramientas artísticas y comunicacionales, articular los contenidos elaborados en las dinámicas previas.

Los talleres tienen dos objetivos concretos:

1. Facilitar que los contenidos elaborados durante el encuentro tengan nuevos formatos comunicacionales para, así, reflexionar de manera dinámica y vivencial la experiencia artística y comunicacional.
2. Brindar como espacio de formación nuevas herramientas técnicas para diversificar, mejorar y potenciar las que los grupos ya disponen en su trabajo concreto, aplicándolas en sus comunidades de origen.

En esta instancia brindamos la posibilidad de participar en cuatro talleres: mural, radio, teatro y recreación (esto no quita que se puedan agregar otros). Se dan en forma simultánea, y cada uno tiene su espacio y sus insumos.

Los/as participantes se agrupan de acuerdo a sus intereses junto al coordinador de cada taller. A esta altura, los grupos se mezclan libremente y a voluntad. Ya dejaron de lado la timidez, el “amiguismo” y los prejuicios para con los otros grupos: ahora son todos un mismo colectivo de trabajo.

Y comienza la aventura de expresarse por otros medios...

En **teatro** montamos una obra donde mostramos cómo nos atraviesan las temáticas abordadas y damos un mensaje a nuestros compañeros.

En **mural**, a través de la plástica y los colores, retratamos lo más profundo de la vivencia. En **recreación** volvemos a jugar, a convivir sanamente, a desafiar las estructuras opresoras con una sonrisa, con la participación de todos/as en igualdad de condiciones. En **radio** producimos un programa, nos transformamos en periodistas, comunicadores de la variedad e intensidad de expresiones vertidas en el encuentro.

La actividad de los talleres tiene un componente fundamental: la muestra. Lo que realizamos en esta instancia lo hacemos para compartirlo con los demás, y para disfrutar de lo que los otros produjeron al mismo tiempo.

La función de los talleres no sólo termina con el encuentro, sino que pretendemos que el acercamiento a ellos haga surgir o revitalizar el interés de que más personas puedan compartir esa experiencia. Es decir, con los talleres queremos contagiar a los grupos participantes para que ellos los lleven a sus barrios.

A tal fin, esta publicación se completa con algunos materiales orientadores que sirven para que cada grupo pueda compartirlo y vehicularlo en sus comunidades.

### PLENARIO FINAL

El plenario, momento de encuentro, es la muestra de los productos artísticos y comunicacionales de los talleres.

Cuando la reflexión pasa por el filtro del arte y la comunicación, el cuerpo y su lenguaje toman protagonismo. Al plenario llegamos ansiosos, motivados, dispuestos a disfrutar e interesados por compartir las distintas vivencias que surgieron en los talleres. La opinión y la política se hacen pura expresión, y todos y todas lo entendemos; nos comprendemos, nos comunicamos, nos festejamos.

### EVALUACIÓN

Cada participante y cada coordinador cuentan sus sensaciones, reflexiones, críticas y valoraciones del encuentro. El registro suele ser grabado o filmado.

### ALGUNOS APRENDIZAJES QUE NOS HA DEJADO ESTE PROCESO DE FORMACIÓN

- El trabajo con jóvenes implica un trabajo que necesariamente está relacionado y en diálogo con otr@s: el mundo adulto, los referentes comunitarios, las instituciones de la comunidad, etc. En este sentido, nuestra tarea como organizaciones sociales concierne a acompañar y posibilitar estos diálogos comunitarios.

- La necesidad de construir discursos sociales que confronten con los discursos más estigmatizantes de las juventudes, y en particular de las juventudes de sectores populares.
- Reivindicamos el lugar del arte, la comunicación y la expresión como caminos para la construcción y el desarrollo de capacidades y vínculos fundamentales para la construcción de otras realidades posibles en las barriadas.
- El trabajo con jóvenes debe permitirnos resignificar los lugares de encuentro de los jóvenes en los barrios. Creemos que es necesario problematizar la idea que los jóvenes que están en una organización social o en la escuela son los “buenos”, y los que están en una esquina son los “malos”. Los jóvenes “reales” son los que están en la organización y también en la esquina. Entendemos que nuestro trabajo no tiene que ver con intentar sacarlos de estos espacios. Sin embargo consideramos que la participación de los jóvenes en las organizaciones sociales permite apreciar su propia realidad desde otra perspectiva, y acercarse a otras realidades. Esto brinda la oportunidad de poder resignificar y llenar de contenidos la misma esquina.
- Los avances que en términos de ampliaciones de derechos ofrecen un escenario de oportunidades para disputar en el territorio prácticas institucionales más inclusivas. El análisis del escenario y el conflicto es parte de los procesos de formación con jóvenes.



## El programa de Grupos Juveniles de ETIS.

UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO  
SOCIOEDUCATIVO PARA EL CAMBIO SOCIAL

Maximiliano C. Estigarribia<sup>102</sup>

*¿Qué hace que a un chico le vaya bien? Venir al grupo y contar lo que le  
pasa.*

*¿Qué hace que le vaya mal? Que se subestimen ellos mismo,  
cuando dicen “hago todo mal”.*

*Tutor Fernando, Barrio Itatí, Quilmes*

*¿Qué necesitan para estar bien? En el colegio: estudiar.*

*Y si está atravesando un problema, charlar, buscar salidas y mirar alrededor...*

*Que salidas tenemos todos, menos de la muerte...*

TUTORA ROSA, BARRIO DELFINO, TIGRE

### 1. LOS ORÍGENES

El Programa Grupos Juveniles es implementado por ETIS desde el año 1999, en diferentes barrios del conurbano bonaerense. Surgió como respuesta a la problemática de la deserción escolar, promoviendo la inclusión social de jóvenes y adultos no sólo en el sistema educativo formal sino también hacia el interior de sus propias comunidades, acompañándolos en su formación para la asunción de roles de protagonismo y liderazgo comunitario.

---

<sup>102</sup> Director de ETIS. Es docente de nivel secundario. Tiene estudios de Sociología y un Posgrado de Especialización en Gestión de Organizaciones Sociales.

ETIS comenzó sus intervenciones socioeducativas en los barrios del conurbano bonaerense a fines de los años '90, como expresión de un grupo de estudiantes y profesionales que buscaban hacer frente a las consecuencias de las políticas educativas implementadas en esos tiempos que condenaban a la exclusión educativa, social y económica a muchos estudiantes secundarios, sobre todo de sectores pobres. Eran tiempos de implementación de la Ley Federal de Educación, que extendió la escolaridad primaria en dos años (la EGB3) y en los que se evidenciaban una tasa de deserción alarmante por parte de muchos adolescentes y jóvenes.

La búsqueda de estrategias para acompañar a los adolescentes y jóvenes de contextos de alta vulnerabilidad social en la permanencia en el sistema educativo llevó a ETIS a indagar sobre las causas del abandono y deserción, y a intervenir en aquellos aspectos identificados que incidían sobre la permanencia y que podían ser abordados ya no desde la propia institución escolar, sino desde la “periferia” de la escuela, o bien desde un marco comunitario: en instituciones de la educación no formal que funcionan dentro de las comunidades barriales en donde viven los jóvenes.

Es así como la experiencia de los “Grupos Juveniles” de ETIS surge desde un contexto comunitario, con el objetivo de reducir las tasas de abandono y deserción escolar de los adolescentes y jóvenes de los barrios de las zonas norte, sur y oeste del Gran Buenos Aires, a través de una propuesta de acompañamiento.

## 2. LA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN

A partir de la indagación realizada, ETIS identificó como aspectos explicativos centrales del abandono escolar los siguientes:

- Necesidad de los adolescentes y jóvenes a contribuir con su actividad al ingreso familiar (cartoneo, cirujeo, como peones de albañil, etc.).
- Bajo reconocimiento en la cultura familiar y escolar de la importancia y necesidad de los estudios secundarios (se privilegiaba en las familias

y en el barrio la terminalidad primaria y se acompañaba la continuidad de los estudios, pero frente a eventuales “fracasos” en los estudios secundarios se priorizaba el ingreso al mercado laboral informal).

- Escasas posibilidades de los jóvenes de recibir apoyo pedagógico para las tareas escolares por parte de los miembros de su familia y el entorno comunitario.
- Falta de materiales requeridos por la institución escolar (libros, útiles escolares como elementos de geometría, calculadoras científicas, etc.).
- Falta de espacios adecuados para el estudio y la realización de actividades extraescolares (“tareas”).

Al mismo tiempo, ETIS identificó un elevado nivel de reconocimiento por parte de las familias y los jóvenes de la comunidad de la institución escolar, sobre todo de nivel secundario, como agente de formación y transmisor de saberes a las nuevas generaciones. Identifica elevado interés por parte de los jóvenes por cursar y finalizar los estudios secundarios, así como de realizar actividades útiles y provechosas para la comunidad en la que viven. Finalmente, se señala la tendencia mayoritaria a conformar grupos de pares, en algunos casos para realizar alguna actividad puntual en forma colectiva o simplemente para “pasar el tiempo juntos”.

Es por ello que ETIS diseña un dispositivo de intervención caracterizado por:

- Ser una intervención de **nivel grupal**: se convoca a grupos de 10 a 15 jóvenes, acompañados por un coordinador adulto, mayoritariamente de la propia comunidad, a quien se le brindan herramientas teóricas y metodológicas así como asistencia técnica periódica.
- Promover intencionalmente una **imagen positiva** de los jóvenes y de su participación en la escuela y en la comunidad barrial, a través de reflexiones en grupo, campañas de difusión en el barrio, reuniones de padres.
- Un necesario componente de **transferencia de ingresos** (en forma de “beca”) a fin de compensar los ingresos familiares.

- Un componente de **estímulo** para mejorar el rendimiento personal y grupal (en forma de “beca estímulo grupal”, para el caso en que todos los integrantes del grupo tengan aprobadas el 80% de las materias).
- Contar con un **espacio adecuado** en el barrio y momentos de apoyo escolar, acompañados por docentes de diferentes materias, que asisten a los estudiantes en dudas puntuales.
- Otorgar en carácter de préstamo **libros** de textos y materiales escolares requeridos por la institución escolar.
- Promover la realización de actividades grupales orientadas a mejorar la **calidad de vida del barrio en el que viven**, para lo cual se propone identificar una problemática, planificar una intervención (en la que se incluye la búsqueda de colaboración de vecinos y otras organizaciones barriales), llevarla a cabo y evaluarla en forma grupal.
- La generación de un espacio grupal de diálogo y reflexión sobre las **problemáticas y situaciones** por las que atraviesan los/las jóvenes.
- El reconocimiento de los/las jóvenes como **sujetos de derechos**, y por ello, con libertad de definir los cursos de acción personales y grupales.

A partir de la conformación de *Grupos Juveniles* (GJ) en la comunidad barrial (previa articulación con organizaciones de la comunidad, selección de espacio de encuentro, convocatoria a través de escuelas y organizaciones, realización de encuentros de intercambio), se promueve y acompaña el proceso y aprendizaje grupal de los jóvenes desde una perspectiva sociocomunitaria. Un coordinador grupal (adulto) se reúne semanalmente con el GJ que tiene a su cargo y realiza una serie de actividades, entre las que se destaca la realización de actividades de servicio a la comunidad.

La propuesta se complementa con actividades de apoyo escolar (profesores, compra de materiales y útiles) y la realización de actividades comunes (campamentos, paseos) que fortalecen los vínculos entre los actores participantes. Todas las actividades son coordinadas por ETIS, que además supervisa, monitorea y administra el proyecto. El programa tiene como objetivos: fomentar la reinserción y permanencia con

éxito de los adolescentes en el sistema educativo formal, afianzar el protagonismo juvenil en la dinámica de la comunidad barrial y favorecer la articulación en red de las organizaciones barriales.

### El rol del Coordinador Grupal

Un Coordinador Grupal en ETIS es una persona que cuida a otra, que acompaña, que orienta. El programa propone pensar a los coordinadores como sostén que ayuda a crecer a los chicos, que está cerca cuando están en problemas y cuando necesitan con quién hablar. Es alguien que puede abrirles caminos y mostrarles alternativas para que ellos mismos construyan su historia y sean agentes activos para la transformación social de sus comunidades. Los coordinadores son adultos que comparten los objetivos propuestos y son reconocidos como referentes a nivel comunitario. No están solos, sino que desde ETIS se realiza el acompañamiento técnico y se promueve su participación en los talleres de formación, que son periódicos y tienen la intención de brindar herramientas pedagógicas, intercambiar experiencias y plantear ideas. Son personas comprometidas con la realidad de su barrio y que se asumen como compañeros de los jóvenes, con quienes comparten una serie de actividades: reuniones semanales con el grupo, actividades de servicio comunitario, talleres de reflexión y salidas recreativas.

Ejercen una función de liderazgo democrático. Esto es, son capaces de animar a otros a la acción conjunta. Es un modo de **hacer hacer a otros**, pero involucrándose en ese hacer. Implica la generación de consensos, el dar voz a todos y a todas, y la creación de espacios de debate y discusión donde los jóvenes puedan hacerse oír.

### El trabajo comunitario

Las actividades de servicio comunitario son uno de los componentes fundamentales que atraviesan los GJ. Se intenta que cada grupo logre identificar una necesidad en la comunidad para intentar, desde las propias posibilidades, dar una respuesta creativa al problema. Con estas experiencias se aprende algo más que solidaridad. Enmarcando el servicio en una reflexión constante que busca el sentido profundo de

las prácticas, se deja algo a la comunidad donde viven, se la embellece, se la cuida. Se la cambia. Y todo esto hace sentir, a los integrantes, protagonistas de este cambio. A su vez, los adultos empiezan a ver a los jóvenes como una riqueza, rompiendo estereotipos y estigmas.

Al principio las actividades suelen ser sencillas, pero el peso de la experiencia y el **aprender-haciendo** paulatinamente van acrecentando el compromiso de los jóvenes y se van animando cada vez a más. Es importante que se trate de tareas comprometidas, que dejen una enseñanza a otros, que inviten a la reflexión, que transmitan nuevas habilidades y que los chicos se queden con la experiencia de haber dado lo mejor de ellos y que aprendieron a hacer algo nuevo.

### 3. EL CONTEXTO DE NUESTRAS PRÁCTICAS

Si bien los barrios son heterogéneos, en tanto tienen su propia historia y realidad social, pretendemos hacer una breve mención de las situaciones y problemáticas comunes, entendiendo de antemano que los procesos y condiciones más generales se reflejan de modos particulares en cada uno de los barrios.

La mayoría de los barrios en los que ETIS interviene se constituyen en asentamientos cercanos a las vías del ferrocarril, autopistas y canales o ríos. Las familias que residen allí no poseen título de propiedad (son tierras fiscales o privadas); algunos barrios tienen calles de tierra y cuentan con pasillos que funcionan como desagües pluviales y cloacales. No todos tienen servicios básicos (agua corriente, gas natural, cloacas, aunque sí luz eléctrica), las viviendas son precarias, construidas a veces con material y otras con maderas y chapas.

Un problema común es el hacinamiento. Todos los barrios tienen falta de iluminación en las calles, lo que según el discurso de los entrevistados favorece la inseguridad. Asimismo, los camiones de recolección de residuos no ingresan en los barrios, por lo que es frecuente observar cúmulos de basura, favoreciendo la contaminación ambiental y afectando la salud de las familias.

En estos barrios no hay planes sistemáticos de fumigación y las con-

diciones favorecen la transmisión de enfermedades.

Respecto a las características de las familias, podemos observar que en general son numerosas y heterogéneas. Reconocemos diversas formas de organización familiar, siendo las más frecuentes las familias monoparentales –extensas, ya que viven en un mismo terreno familiares de diferentes núcleos (tíos, sobrinos, primos, etc.)–, y las familias ensambladas, en los casos en que una pareja convive con los hijos de sus parejas anteriores (padraastro, hijastro, etc.).

La población se encuentra atravesada por problemáticas sociales como el desempleo, el subempleo y la precarización laboral (trabajo en negro, changas, etc.), así como por un bajo nivel educativo, la escasez de centros maternos y de cuidado de personas mayores, que posibiliten a las mujeres insertarse en el mercado laboral; los problemas de violencia física y simbólica (dentro y fuera del barrio), el consumo y el tráfico de sustancias tóxicas, la delincuencia, la falta de redes sociales articuladas y sólidas para la contención y promoción social.

En este contexto, las organizaciones sociales que intervienen con los chicos y jóvenes de los barrios para garantizar el acceso a la educación y favorecer su continuidad, pueden reconocerse como actores que contribuyen al cambio social, buscando generar una ruptura de esta lógica de reproducción de la pobreza.

El problema de discriminación es un tema que surge frecuentemente en el discurso de los adolescentes y jóvenes y que tiende a impactar negativamente en su subjetividad. Se trata de una permanente lucha por construir una identidad legítima, que les permita sentirse incluidos y aceptados en la sociedad. Algunas veces, estos procesos simbólicos de construcción de identidad suponen el rechazo de la “mirada social” predominante y, otras veces, los jóvenes se apropian de esa representación social negativa, asumiendo conductas que reafirman esa identidad, y los exponen a mayor vulnerabilidad y marginación social. Algunos jóvenes señalan a los medios de comunicación como principales constructores de estas representaciones negativas que forman la opinión pública, favoreciendo y legitimando determinadas prácticas de discriminación, exclusión e incluso de agresión.

Asimismo, la discriminación es un problema que también se encuentra presente dentro de los barrios. Los jóvenes afirman que los adultos del barrio no tienen una buena imagen de ellos, que tienden a identificarlos como drogadictos, vagos, violentos. Esto puede relacionarse con los procesos de clasificación y diferenciación social, en donde las personas del barrio, en el intento de construir una imagen legítima y positiva acerca de sí mismos, buscan diferenciarse del resto de las personas del barrio.

Los adolescentes y jóvenes por lo general se involucran de forma entusiasta en actividades referidas al deporte y en actividades culturales, como murgas, talleres de percusión y actividades artísticas de recreación. Valoran el estudio y reconocen la importancia de ir a la escuela como una posible estrategia de ascenso social y mejoramiento de su calidad de vida. Reconocen la importancia de organizarse entre los vecinos y generar estrategias para mejorar su calidad de vida, sin esperar la intervención estatal, aunque sí exigiendo su apoyo a las iniciativas comunitarias que se generen.

#### 4. LA IMPORTANCIA DE LOS SERVICIOS COMUNITARIOS

En ETIS definimos el servicio comunitario como “una actividad grupal planificada, acompañada por un tutor, que tiende a mejorar las condiciones de vida de la comunidad”.

- Es **servicio**, porque es una actividad voluntaria<sup>103</sup> (participan porque quieren hacerla) y de libre elección (escogen ellos la actividad a llevar a cabo).
- Es **comunitario** porque se dirige a la comunidad en la que los niños, niñas y adolescentes viven.

---

<sup>103</sup> Es una exigencia de participación en ETIS la realización de proyectos de servicio comunitario. La participación en el Programa es libre y voluntaria. Implica una aceptación personal de las condiciones y un compromiso formal con los otros. La identificación del tipo de actividad a realizar es definida en el grupo, y se establece por consenso.



- Es una **actividad** porque implica una puesta en juego de tiempos, esfuerzos y recursos materiales para su desarrollo.
- Es **grupal** porque no se planifica, realiza y evalúa en forma individual, sino que se comparte este proceso con otros pares y un adulto tutor o docente.
- Es **planificada**, porque el ordenamiento de recursos, tiempos y esfuerzos se realiza por escrito y se orienta al logro de un fin preestablecido y acordado entre los miembros del grupo.
- Es **acompañada por un coordinador**, porque el docente o educador a cargo del grupo está presente en las distintas etapas del proyecto: diseño, ejecución y evaluación.
- Tiende a **mejorar las condiciones de vida** de la comunidad, en la medida que luego de la realización de la actividad se visibiliza un cambio positivo (de acuerdo a criterios previos construidos en el grupo) en el contexto material, en las personas o en el entramado de las organizaciones de la comunidad.

En ETIS asumimos una concepción del cambio social como aquellas *“variaciones producidas dentro de un cierto período, que afecta la estructura y funcionamiento de las instituciones, normas, valores, etc., de una sociedad, de una manera no efímera ni transitoria, sino estable y permanente”*<sup>104</sup>.

Cuando nos referimos a las comunidades barriales en las que nos insertamos, podemos hablar también de estructuras sociales en términos de las formas particulares de organización comunitaria, del entrelazamiento de grupos, organizaciones, roles, valores, ritos y creencias que se dan hacia el interior de cada comunidad, en un contexto general que las influye y afecta.

El cambio, como señala Ander-Egg (1995), *“es la condición normal de toda sociedad”*, ya que *“no existe ninguna sociedad completamente estática”*. El aporte de ETIS, entonces, no intenta ser el cambio en sí mismo sino que intenta otorgarle a este cambio una dirección determinada, una amplitud o alcance mayor e influir en su velocidad.

---

104 Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen. Buenos Aires.

La direccionalidad del cambio que ETIS propone se orienta a promover la construcción de una sociedad más equitativa, fraterna, solidaria y respetuosa de los derechos humanos.

- Sociedad más **equitativa**, cuando alcance mayores y mejores niveles de distribución de la riqueza material y simbólica socialmente producida.
- Sociedad más **fraterna** (Baggio; 2006), cuando superemos como sociedad y como individuos las mentalidades e inercias basadas en el individualismo, capaces de ir al encuentro de un otro para construir juntos –como comunidad humana– un destino común, valorando la dignidad, la diversidad y la libertad de cada uno.
- Sociedad más **solidaria**, cuando como miembros de la comunidad podamos asumir nuestras responsabilidades para con el otro, dando prioridad al bienestar general y al interés común por encima del interés y el beneficio personal o el de los grupos privilegiados.
- Sociedad más **respetuosa de los derechos humanos**, cuando todos los habitantes de la Argentina gocen del ejercicio pleno de sus derechos, comenzando por los más pequeños de nuestros conciudadanos.

Según Alberoni (1984), los sujetos con mayor potencial para los cambios sociales son aquellos que sienten mayor decepción y/o insatisfacción respecto al orden instituido, aquellos que se encuentran en una situación más desfavorable en las relaciones sociales de producción. A nuestro entender, son los sujetos sociales con mayor insatisfacción y sensibilidad al padecimiento del otro los que tienen este mayor potencial para protagonizar los cambios sociales.

Para ETIS, trabajar para promover el cambio en la comunidad barrial se vincula con:

- a. los factores del cambio,
- b. las condiciones,
- c. los agentes del cambio.

Los **factores de cambio** son aquellos elementos novedosos (en relación a un estadio anterior) que, introducidos deliberadamente por un actor

social, provocan modificaciones, alteraciones o desequilibrios en ese entramado de grupos, organizaciones, roles, valores, ritos y creencias, es decir en la “estructura” de la sociedad. Los factores pueden ser sociales (un novedoso programa educativo, un programa de prevención de la salud), demográficos (incorporación de nuevos grupos de vecinos), tecnológicos (instalación de equipamiento comunitario, creación de un medio de comunicación barrial), económicos (transferencia de ingresos en forma de becas o subsidios, creación de emprendimientos que generan nuevos empleos) y culturales (expresiones artísticas o literarias juveniles, nuevos conceptos, valores, ideas o creencias que “circulan” en la comunidad barrial).

Referirnos a las **condiciones del cambio**, por su parte, obliga a identificar los elementos del contexto que condicionan la velocidad del cambio, retardándolo o acelerándolo. Estos pueden ser demográficos (cantidad de población, condiciones sociales de vida), tecnológicos (acceso o no a estos medios por parte de la población), económicos (niveles de ingreso, tasa de desempleo, nivel de ahorro) y culturales (expresiones artísticas, literarias, conceptos, valores, ideas y creencias de la comunidad en general). Su modificación permanece ajena, en un primer momento, a la posibilidad de intervención comunitaria de un actor local particular. Es que a nuestro entender es el Estado, en sus distintos niveles (local, provincial, nacional y supranacional), el que tienen la posibilidad real de intervenir en la modificación de estas condiciones para el cambio.

Finalmente, **los agentes del cambio** (o actores sociales) son aquellas personas, grupos u organizaciones que intervienen, a través de su acción en la comunidad, retardando, favoreciendo u impidiendo la posibilidad de cambio.

## 5. LA MIRADA CENTRADA EN LAS CAPACIDADES

En el campo de la intervención comunitaria es frecuente encontrarse con textos y opiniones que centran la mirada en el grado de privación y la vulnerabilidad de la población de los barrios. Sin desconocer el contexto social en el que desarrollamos nuestra acción y la compleji-

dad de las situaciones particulares, pretendemos poner el énfasis en las fortalezas y capacidades de los participantes de nuestros programas. ETIS pone su interés y esfuerzo en la formación de adolescentes y jóvenes como agentes de cambio en sus comunidades. Partimos de una concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos civiles, sociales, políticos y culturales, sustentada en la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto implica una ruptura y superación de las representaciones sociales que tienden a identificar las etapas evolutivas del desarrollo de toda persona como “instancias de transición” hacia la constitución de sujetos, no reconociéndoles en el aquí y ahora su capacidad y derecho a participar y decidir en situaciones de su cotidianidad que los afectan directamente.

A través de este tipo de intervenciones se busca instalar una mirada social positiva de los adolescentes y jóvenes, que permita reconocerse y reconocerlos como verdaderos actores sociales y políticos, capaces de generar nuevas lógicas de relación, actuación y modificación de su entorno. En este sentido, coincidimos con Benedicto y Morán<sup>105</sup>, que afirman que *“ser protagonista, significa intervenir activamente y tener capacidad de influir sobre el desarrollo de los procesos sociales y políticos en los que se está presente. En la vida social se habla de protagonismo para referirse a aquellos individuos o colectivos cuya acción es capaz de tener repercusión sobre la orientación y los resultados de los procesos en los que se interviene”*.

Por este motivo, las propuestas formativas que se desarrollan en nuestra organización buscan trascender el nivel de la acción puntual y concreta, pero es a partir de ella que se adquiere la sensibilidad, la experiencia y las herramientas conceptuales que les permiten participar activa y crecientemente en los procesos sociales y políticos.

En este sentido, el barrio/la comunidad (ámbito en el que se desarrolla la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes con los que trabajamos) se constituye como el espacio privilegiado para la intervención social

---

105 Benedicto, J.; Morán, M. L. (2003). *Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? El acceso de los jóvenes a la condición de ciudadanía*, en Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes, INJUVE-Ministerio de Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de I+D.

en esta etapa de formación para la acción, ya que permite vivenciar los condicionamientos para el cambio y configurarse de mejor manera para la transformación social.

ETIS asume una perspectiva constructivista en el desarrollo de sus programas y acciones, por lo que promueve la iniciativa de los propios participantes en la generación de las propuestas y proyectos que tiendan a mejorar las condiciones de vida.

Este proceso educativo, que “*es sobre todo ético*”<sup>106</sup>, se integra en la corriente de la educación popular, ya que se realiza “*en el seno de las organizaciones populares que, por un proceso de acción y reflexión, participativo y crítico, desarrolla la capacidad de análisis y creatividad, con vistas a la transformación social. Es popular porque tiene como referencia fundamental los intereses de los sectores populares, y es educación, en cuanto proporciona los medios para una apropiación del saber instrumental que el pueblo incorpora a su práctica como instrumento de comprensión y acción frente a las situaciones y acontecimientos sociales*”.<sup>107</sup>

Asociamos nuestra propuesta de formación a la idea de un ciclo constante de acción-reflexión-acción que, según Freire (1978), conduce al aprendizaje. La metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP) es la que más se adecua en mejor medida a nuestro modo de producir conocimiento a partir de estas experiencias<sup>108</sup>.

## 6. UN MARCO NORMATIVO QUE IMPULSA ESTA MODALIDAD DE INTERVENCIÓN

La nueva Ley de Educación Nacional hace referencia a la pertinencia y la necesidad de promover la realización de este tipo de actividades, en las que

---

106 Freire, Paulo (2003). *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires.

107 Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen. Buenos Aires.

108 Para profundizar sobre la IAP sugerimos consultar: Thiollent, M. (1992). Metodología da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez Editora Autores Associados; Da Costa Sales, I. (1990). “Pesquisa-confronto sobre cultura popular: Lições de uma experiencia do setor publico”. En Rodríguez Brandao, C. (org.), *Pesquisa Participante* (pp. 42-62). São Paulo: Brasiliense.

los jóvenes asumen un rol protagónico en la producción de cambios en su propia comunidad. Así, el artículo 90 de dicha ley proclama: *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología promoverá a través del Consejo Federal de Educación, la incorporación de los principios y valores del cooperativismo y del mutualismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente correspondiente, en concordancia con los principios y valores establecidos en la Ley N.º 16.583 y sus reglamentaciones. Asimismo se promoverá el cooperativismo y el mutualismo escolar”*. En esta línea, el artículo 123 proclama la necesidad de *“mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/as y sus familias”*.

## 7. LOS APORTES DE ESTA EXPERIENCIA AL DISEÑO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La experiencia descrita fue sistematizada y publicada por ETIS<sup>109</sup> y reconocida por diversos organismos públicos y privados. Fue galardonado con el Premio BID-Juventud como estrategia destacada en América Latina y el Caribe para el desarrollo juvenil de la región. Fue uno de los insumos utilizados para el diseño del Programa Aprender-Enseñando, iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2005.

Con los aprendizajes adquiridos a partir de la experiencia de Grupos Juveniles, ETIS participó activamente en el diseño del Proyecto Adolescentes, iniciativa política sostenida por el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires en el período 2004-2011, hasta que se lanza a nivel nacional la Asignación Universal por Hijo (AUH) y el componente de transferencia de ingresos es garantizado por esa vía. También algunos de sus materiales y producciones han sido generosamente aportados al diseño del Componente de Promoción Familiar y Comunitaria del Programa Familias para la Inclusión Social, del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, programa que también fue reemplazado, en su componente de transferencia de ingresos, por la AUH y otros programas sociales.

---

109 ETIS. *Participación comunitaria de niños, niñas y adolescentes: fundamentos, experiencias y desafíos* (2011).

## 8. UN CAMBIO DE ÉPOCA Y LA EXIGENCIA DE ADECUACIONES INSTITUCIONALES

Desde el año 2011 se ha evidenciado una ampliación sustancial en las políticas públicas orientadas a la permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela. Sin dudas, la Asignación Universal por Hijo, y recientemente, el Programa Progresar constituyen herramientas fundamentales para universalizar el ejercicio de derechos y la inclusión social. Estas nuevas políticas, así como la Ley de Educación Nacional, que establece la obligatoriedad de la escolarización secundaria, modifica el escenario en el que desarrollamos nuestras intervenciones y reconfigura las mismas.

ETIS, entonces, ha abandonado paulatinamente el componente de transferencia de ingresos en sus programas, habida cuenta de la nueva realidad institucional y de constatar el acceso garantizado de los jóvenes y sus familias a estas políticas públicas. A esta lectura de contexto se suma que ha habido una limitación drástica de las fuentes de financiamiento provenientes del exterior, en concepto de cooperación internacional, que sostenían el desarrollo de este tipo de experiencias. ETIS ha sufrido una restricción presupuestaria considerable.

Por otra parte, la mejora de los niveles de reconocimiento y necesidad de la escuela secundaria es una “batalla cultural” que ha sido ganada, a nivel barrial, por el trabajo de las organizaciones sociales y, a nivel general, por la obligatoriedad establecida en la ley.

La expansión de la educación secundaria conlleva una diversificación social y cultural de los estudiantes que históricamente asistían a las escuelas y plantea nuevos desafíos a la escuela secundaria (Terigi, 2007). Pero la persistente realidad de cantidades crecientes de jóvenes de los barrios que abandonan la escuela nos indica que, si pretendemos garantizar el derecho a una educación secundaria a la actual generación y las venideras, continúan siendo necesarios dispositivos adecuados que contengan los componentes de acompañamiento personal y promoción de la participación comunitaria que describimos con antelación. Numerosas organizaciones sociales están en condiciones de brindar espacios y estrategias para el acompañamiento socioeducativo. Otras muchas lo estarían, en caso de contar con un apoyo institucional y asistencia técnica adecuada para rediseñar sus metodologías y pro-

puestas de trabajo por parte de políticas públicas que, a pesar de los importantes esfuerzos realizados, aún siguen siendo insuficientes. En vistas a la complejidad que requiere un abordaje de esta naturaleza y a los actores existentes en cada territorio, entendemos que son los Estados de los niveles provinciales y municipales los que deben asumir con decidido compromiso el apoyo complementario a las políticas puestas en marcha por el nivel nacional, a fin de lograr la permanencia con éxito de los jóvenes en el sistema educativo, desafío que persiste en la sociedad de hoy y que requiere concertación de esfuerzos, reconocimiento de las buenas prácticas y la articulación de los diversos actores que intervienen en el territorio.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Alberoni, Francesco (1984). *Movimiento e Institución: teoría general*. Editora Nacional, Madrid.
- Ander-Egg, Ezequiel (1995). *Diccionario del trabajo social*. Lumen. Buenos Aires.
- Baggio, A. (comp.) (2006). *El principio olvidado: la fraternidad. En la política y el derecho*. Ciudad Nueva, Buenos Aires.
- Benedicto, J.; Morán, M. L. (2003). *Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto? El acceso de los jóvenes a la condición de ciudadanía*, en *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*, INJUVE-Ministerio de Ciencia y Tecnología, Programa Nacional de I+D.
- Freire, Paulo (2003). *El grito manso*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.



## Del Viso, ciudad educativa.

JÓVENES PARTICIPANDO EN UNA COMUNIDAD QUE APRENDE

Solana Noceti<sup>110</sup>

*Nadie se realiza en una comunidad que no se realiza.*

JUAN DOMINGO PERÓN

En primer lugar queremos agradecer a la Fundación FOC y a la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación por cedernos este espacio para compartir algunas de las ideas que sustentan nuestra práctica. Intentaremos hacer un breve recorrido por nuestra historia y los aprendizajes que nos trajo. Esta historia sigue en marcha. Chicos, chicas, jóvenes y adultos seguimos desafiándonos a transformar la realidad y a mejorar nuestras formas de participación organizada.

Cada experiencia es única e imposible de replicar, pero sabemos que compartir los aprendizajes de cada experiencia nos fortalece en el desafío de seguir construyendo una nación con más justicia educativa y social.

---

110 Solana Noceti es presidente de la Fundación para el Desarrollo de Políticas Públicas Populares, miembro de la iniciativa “Del Viso Ciudad Educativa”.

## NUEVOS PARADIGMAS Y HORIZONTES PARA EL TRABAJO COMUNITARIO

*Que la ciudad sea, toda ella, una escuela.*

JOSÉ MARTÍ

La Fundación Políticas Públicas Populares nace como parte del entramado “Del Viso Ciudad Educativa”, una iniciativa impulsada por la Fundación del Viso y conducida por Lizzie Wanger a fines de la década del ’90, que comenzó como una forma de buscar respuestas colectivas ante las injusticias educativas muchas veces naturalizadas y firmemente arraigadas.

Durante la primera etapa, las acciones que emprendíamos tenían que dar respuesta inmediata a las necesidades acuciantes de la comunidad, producto de la fuerte crisis previa al estallido social y político del año 2001. Como muchas otras organizaciones sociales, ante la ausencia de un Estado protector de derechos, y la presencia, como contracara, de una fuerte persecución y estigmatización de los adolescentes y jóvenes de los sectores más vulnerables, fuimos armando comedores y redes para la subsistencia.

De la asistencia alimentaria pasamos a ser espacios “puente” entre las personas “marginadas del sistema” y la escuela, o vía de acceso a un crédito, para empezar algún negocio familiar o ingresar al sistema de salud. Poco a poco fuimos dando a cada espacio una impronta participativa y educativa, llegando a constituir centros educativos comunitarios que pasaron de ser un “salvavidas” a ser el espacio donde las personas volvían a emprender proyectos personales, educativos, laborales y comunitarios. Durante los últimos diez años, la progresiva recuperación del Estado como promotor y garante de derechos<sup>111</sup> **no fue sólo el contexto, sino**

---

111 Entre los avances más significativos destacamos la recuperación de los puestos de trabajo, la recuperación del mercado interno, la recuperación del sistema público integrado de jubilaciones y pensiones, la ley de Educación Nacional (Ley 26.206), la secundaria obligatoria, la asignación universal por hijo, la expansión de la educación inicial, la legitimación por parte del sistema educativo de experiencias educativas desarrolladas por organizaciones

### **la condición de posibilidad del trabajo que fuimos desarrollando.**

En el 2006, casi un centenar de instituciones comprometidas con la educación<sup>112</sup> firmábamos la declaración “Del Viso, Ciudad Educativa”<sup>113</sup>, donde asumíamos la responsabilidad, ante autoridades educativas nacionales, provinciales y municipales, de construir una “*comunidad de aprendizaje*”<sup>114</sup> que garantizara el derecho a la educación de chicas, chicos, jóvenes y adultos de nuestra comunidad delvisense, en el partido de Pilar, conurbano norte de la Provincia de Buenos Aires.

Mientras la realidad iba cambiando, vertiginosamente a veces, muchos de nuestros sueños, que al principio parecían imposibles, empezaron a fortalecerse y concretarse. Espacios de capacitación de docentes y educadores comunitarios, proyectos entre escuelas y organizaciones, alfabetización de adultos, organización barrial en torno de emprendimientos laborales, creación de bibliotecas comunitarias, apoyo a las escuelas que incorporaban gradualmente las TIC a su trabajo cotidiano, unidad de recursos educativos para toda la comunidad, formación política de jóvenes y referentes sociales, propuestas educativas para chicas y chicos, red de bibliotecas, jornadas educativas, ferias de microemprendedores, entre otras propuestas, **fueron dando contenido**

---

sociales, la ley de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes (Ley 26.061) y más recientemente el Programa Progresar, entre muchas otras.

112 Jardines, escuelas, centros educativos comunitarios, centros de formación profesional, escuelas municipales, organizaciones sociales, bibliotecas populares, sindicatos, entre otros grupos organizados.

113 El documento completo de la declaración y las instituciones firmantes se encuentra en [www.ciudadeducativa.org.ar](http://www.ciudadeducativa.org.ar)

114 Comunidad de Aprendizaje es “una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (R. M. Torres, 1999: 9).

**y sentido a nuestra Ciudad Educativa.** Múltiples vínculos con otras instituciones, con redes de organizaciones, con las autoridades locales del sistema y con organismos del Estado en sus distintos niveles **fue-ron dando sostén a nuestro trabajo educativo.**

Para entonces, los modelos de intervención que se habían expandido durante la década anterior resultaban inadecuados para los tiempos que corrían. Los enfoques “focalizados” de trabajo “por proyecto” –cuyas metas eran la contención y el alivio de la pobreza, y su horizonte, la “replicabilidad de las buenas prácticas” o la incidencia en políticas públicas– quedaban desfasados ante propuestas transformadoras de un Estado que volvía a tener presencia en los barrios y que tomaba la educación, las políticas sociales y la recuperación de puestos de trabajo como banderas para lograr mayor justicia social.

Así fuimos aprendiendo a pasar de la resistencia a las alianzas estratégicas y, en algunos casos, hasta llegar a ser el anclaje territorial en la implementación de políticas públicas, especialmente sociales y educativas, que cambiaron la vida de las personas y de los barrios en los cuales trabajamos.

## **DE BENEFICIARIOS A PROTAGONISTAS.**

### **LA PARTICIPACIÓN ORGANIZADA DE ADOLESCENTES Y JÓVENES EN LOS CIMIENTOS DE LA CIUDAD EDUCATIVA**

En los años '90, la Fundación del Viso comenzó a trabajar de manera directa con adolescentes y jóvenes que, después de tantos años de destrucción sistemática del Estado, pasaban muchas horas del día en la calle y las esquinas de sus barrios. No había propuestas para ellos/as, ni trabajo para sus familias y se habían quedado afuera de la única institución que, en medio de tanto abandono y desolación, quedaba en pie: la escuela.

El programa se pensó inicialmente, como tantos otros, como un espacio de pertenencia y contención. Las actividades de las cuales los chicos y chicas eran beneficiarios incluían talleres y charlas sobre temas de su interés, informática, fortalecimiento de competencias básicas

(matemática y lectoescritura) y otras actividades que iban surgiendo del grupo, como fiestas, guitarreadas o mateadas. El acompañamiento personal y el apoyo psicológico a cada uno estaban siempre presentes. Con el tiempo, vimos que este acompañamiento no generaba las transformaciones que nosotros esperábamos<sup>115</sup>. **Los cambios se empezaron a dar cuando ellos/as se encontraban al frente de acciones destinadas a otros jóvenes.** En el año 2001 dimos el primer salto cualitativo, al conformar un grupo de jóvenes que asumió la coordinación del programa y, a contramano del “que se vayan todos” que tanto sonaba en esa época, empezamos a formarnos políticamente, con un plan de trabajo que empezara a mejorar en algo la vida de nuestros barrios. A partir de allí surgió la primera camada de jóvenes educadores al frente de la **campaña “Analfabetismo 0”**. Muchos de esta camada eran los mismos jóvenes que no estudiaban ni trabajaban, que en la escuela y en sus barrios eran vistos como “irrecuperables”, vapuleados por la vulneración de sus derechos, atravesados por las mismas situaciones problemáticas de antes pero que, ante la posibilidad de reposicionarse en una acción colectiva, asumieron nuevos desafíos.

*“La verdad es que (ser educador) significa demasiado (...) Siempre estuve aprendiendo- enseñando y estoy. Tiene mucha importancia en mi vida”.* (Miguel, 20 años).

A partir de entonces, fuimos armando muchos grupos de jóvenes que asumían variadas responsabilidades en cada uno de los espacios que íbamos armando<sup>116</sup>. Cada propuesta se construía sobre los mismos pilares:

---

115 Es decir que pudieran cambiar en algo las situaciones problemáticas con las que llegaban: volver a la escuela, dejar de ponerse riesgo en actos delictivos, alejarse del consumo abusivo de drogas o alcohol, dejar de estar en situaciones peligrosas para ellos y otros, dejar de establecer relaciones violentas con sus pares, por nombrar las más frecuentes.

116 Algunos de los proyectos más significativos fueron: “Aprender enseñando”, “Promotores deportivos”, “Centro tecnológico educativo”, “Educación temprana”, la “Biblioteca Popular Trotamundos”, la “Red de Bibliotecas”, las jornadas de “Debate para la Ley de Educación Nacional”, la organización

- La premisa de que donde hay una necesidad hay un derecho.
- La convicción de que todos podemos aprender.
- Una visión integral y sistémica de lo educativo. La educación más allá de la escuela.
- La formación y acompañamiento sistemático de adolescentes y jóvenes para su participación organizada como educadores y referentes.
- La construcción de una comunidad de aprendizaje.
- La construcción con el Estado en sus distintos niveles.

Siempre decimos que a participar se aprende participando. Cada una de estas iniciativas se constituyó para transformar situaciones educativas injustas y, además, como un espacio para aprender. El paso de adolescentes y jóvenes por experiencias de aprendizaje significativas, cualitativamente diferentes a las que habían tenido a lo largo de su historia, los impulsaba a retomar la escuela, luego a pensar en seguir estudiando y consecuentemente a repensar y rearmar sus proyectos de vida.

Con los años, muchos jóvenes lograrían asumir responsabilidades mayores, como la dirección de los proyectos e iniciativas y la conducción de la institución. Estas propuestas iniciales se transformarían en los mismos cimientos de la ciudad educativa.

---

de la “Semana anual por el derecho a la educación” y la formación de cuatro centros educativos comunitarios. Todos estos proyectos no hubieran podido concretarse sin el apoyo de diversas áreas del Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y el Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires.

## UNA BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL SENTIDO

Muchas veces leemos o escuchamos, por parte de personas que trabajan con adolescentes y jóvenes, el diagnóstico de **apatía**. La falta de motivación, el desinterés y las dificultades para concentrarse son moneda corriente en los discursos que los atraviesan y definen. Frente a los desafíos que plantea la tarea educativa actual, **rápidamente surge un cuestionamiento sobre las supuestas capacidades de los jóvenes**<sup>117</sup> y es mucho menos frecuente encontrar diagnósticos que problematicen la calidad de las propuestas, que las interpelen por ser poco interesantes, poco convocantes o poco motivadoras. Incluso se habla de “recuperar el sentido” de algunas prácticas educativas pero pocas veces reflexionamos sobre la necesidad de generar espacios de aprendizaje donde el sentido y la relevancia no necesiten ser reconstruidos, ni armados o reflexionados permanentemente. Como educadores y referentes, ¿nos preguntamos realmente sobre el sentido que tienen las actividades que proponemos?

Enseñarle a leer y escribir a un adulto que nunca tuvo la posibilidad de hacerlo, acompañar a los más chicos/as en el descubrimiento de la lectura placentera, hacer encuestas para relevar los datos de los vecinos para saber si es necesario hacer una campaña de DNI en ese barrio son tareas en las cuales el sentido está allí presente, es palpable, transformador. Lo mismo ocurre con los aprendizajes necesarios para realizar esas tareas. Si tenemos que sistematizar los datos de la encuesta que realizamos, saber usar un programa para la sistematización de datos se vuelve indispensable y por lo tanto incuestionable, al igual que saber fichar los libros de la biblioteca o conocer los diferentes métodos de alfabetización. Generar espacios de experiencias educativas significativas se vuelve imprescindible. No sólo porque se aprenden otras cosas sino porque se genera un vínculo diferente con *el saber*.

---

117 Tal como sucede con la idea del *fracaso escolar* como sinónimo de *fracaso individual*.

## A MODO DE CIERRE: SEGUIMOS SOÑANDO Y HACIENDO

*O inventamos o erramos.*

SIMÓN RODRÍGUEZ

Tal como sostiene Rosa María Torres, la construcción de la Ciudad Educativa nos desafió y nos desafía a unir aquello que ha tendido a concebirse de manera separada: política educativa y política social, escuela y comunidad, educación formal y educación no formal. Sabemos que los esfuerzos aislados y el voluntarismo de nada sirven si no están enmarcados en un proceso de transformación mayor, en el cual el rol del Estado es irremplazable. Decimos que la ciudad educativa es un camino, una iniciativa, un movimiento, que implica salirse de los márgenes de cada **proyecto** para aportar a la construcción de verdaderos *espacios socioeducativos innovadores* que se sostengan en el tiempo para dar continuidad y sustentabilidad a los esfuerzos, en el marco de políticas de inclusión que los sostengan y trasciendan. El desafío sigue estando en no perder todo lo ganado y en seguir soñando y realizando aun lo que hoy, como entonces, nos parece imposible.

### BIBLIOGRAFÍA

- Torres, R. M. (1999). En *Comunidad de aprendizaje: una comunidad organizada para aprender*, presentado en el Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje, CENPEC, São Paulo.



**EXPERIENCIAS**

## **Sobre terminalidad**



## Mi oportunidad. Terminando el secundario.

UNA EXPERIENCIA DE  
INCLUSIÓN EDUCATIVA QUE RESPONDE  
A LAS NECESIDADES CONCRETAS DE SU CONTEXTO

María Teresa Casala<sup>118</sup>

La Fundación Otras Voces trabaja desde el año 2000 en la provincia del Neuquén. Sus objetivos son: la inclusión social y la expansión de frontera de derechos. Las áreas de trabajo comprenden:

1. la Socioeducativa,
2. la Sociolaboral,
3. la de Incidencia en Políticas Públicas.

La metodología de abordaje es la articulación con el Estado en todos sus niveles, con otras organizaciones de la sociedad civil, con empresas y con otros actores de la comunidad.

En el **área sociolaboral**, las acciones son: acompañamiento y gestión de microcrédito (veinte Bancos Populares de la Buena FE en la provincia), comercialización y capacitación.

En el **área socioeducativa** se realizan acciones de inclusión escolar de adolescentes y jóvenes. Se está implementando un secundario diferente para adultos y jóvenes (Plan FinES), así como centros de alfabetización de adultos, talleres de Proyecto de Vida y Orientación Vocacional, acciones de capacitación en centros de salud de la provincia para el abordaje de la temática de adolescentes y jóvenes, además de acciones

---

118 Presidenta Fundación Otras Voces. Coordinadora del FinES 2 con el CPEM  
77 Facebook: fundacionotrasvoces. Mail: fundacionotrasvoces@gmail.com

de articulación y capacitación con directivos, docentes y supervisores. En el **área de incidencia en políticas públicas** se trabaja en la participación en los Consejos de Niñez, en mesas intersectoriales de adolescencia y en la Mesa de Economía Social. Por otro lado se llevan a cabo acciones de fortalecimiento de organizaciones, la participación activa en el Programa Provincial de Salud Integral del Adolescente. Referentes provinciales de la CADE (Campaña Argentina por el derecho a la Educación) y de la Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación “Estudiar es tu Derecho”. Miembros del Grupo promotor “No a la Baja de la edad de Punibilidad”.

Algunas articulaciones:

1. Con organizaciones de la sociedad civil. Otras Voces es la organización nodo en la provincia del Neuquén de la CADE, Campaña Argentina por el Derecho a la Educación ([www.derechoseducacion.org.ar](http://www.derechoseducacion.org.ar)).
2. Con el Estado, el Ministerio de Educación de la Nación y organizaciones de la sociedad civil se conformó, en 2009, la Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación “Estudiar es tu derecho” ([www.estudiarestuderecho.org](http://www.estudiarestuderecho.org)).
3. Con el Estado provincial, la Subsecretaría de Salud de la Provincia de Neuquén, articula el Programa Provincial de Salud Adolescente.
4. Con el Consejo Provincial de Educación de Neuquén, Acta de Cooperación para la implementación del Plan FinES desde el 2012.
5. Con el Ministerio Educación Nacional se implementó el Programa Encuentro de alfabetización de jóvenes y adultos.
6. Con diversas empresas, se obtuvo el Premio a Proyectos Sociales de Petrobrás y se gestionaron talleres de capacitación.

## INTRODUCCIÓN

La certeza de que la educación es la acción liberadora de mayor impacto y sustentabilidad nos impulsó, desde el año 2000 –y a partir de

la lógica de una Escuela Media de Gestión Social, “Padre Fito”, y luego desde una organización civil, la Fundación Otras Voces– a apostar a diferentes modalidades de inclusión educativa.

El relato que ofrecemos tiene que ver con experiencias concretas de espacios socioeducativos que se están realizando en Neuquén, acciones puntuales que se potencian en la medida en que se producen articuladamente con otros actores de la comunidad y en la medida en que existen políticas públicas que las garantizan y las certifican.

Una de estas experiencias pertenece al Programa Encuentro de alfabetización de jóvenes y adultos y se desarrolla desde el año 2013. La otra experiencia es de terminalidad educativa secundaria, en el marco del Programa Nacional FinES 2, y se realiza desde el año 2012. Ambos están encuadrados en la mirada de la educación popular y de la educación social, pilares ideológicos y metodológicos en los que se asientan nuestras prácticas.

## MIRADAS SOBRE EL CONTEXTO

Estas propuestas se realizan en el marco de las acciones de inclusión educativa que la Fundación Otras Voces lleva a adelante desde el año 2005 en la provincia del Neuquén y que, más tarde, al encuadrarse formalmente en la red de organizaciones “Estudiar es tu Derecho”, a partir del año 2010, han permitido una mayor convocatoria en la comunidad. Son acciones que dan respuesta a necesidades que se venían detectando y que cobran relevancia cuando se conocen los datos estadísticos del contexto local neuquino, que dan cuenta de que la exigencia laboral se ha vuelto cada vez mayor y que hoy la población neuquina, cuya realidad educativa es deficiente, necesita finalizar su secundario para acceder o ascender en su ámbito de trabajo. Se suma a esta situación la crisis del sistema educativo neuquino, que también incide en la deserción, abandono y fracaso escolar de adolescentes, jóvenes y adultos y hace que las propuestas que se ofrecen para solventar estos problemas sean sólo parciales.

Información dada a conocer en enero 2013 por la Dirección de Es-

tadística y Censos de Neuquén da cuenta de que “el 46,5 % de los desocupados no tienen los estudios secundarios completos. La radiografía educativa que permite ver la encuesta estadística, indica justamente, que la escuela secundaria es la de mayor deserción. De la población total en condiciones de trabajar de 231.595 personas, unos 66.966, el 28, 9% no tiene terminada la escuela secundaria y unas 27.900 no tiene instrucción o bien el primario incompleto”<sup>119</sup>.

Por otra parte, en mayo del 2013, cifras publicadas por el Ministerio de Salud de la provincia del Neuquén correspondientes al año 2011 informan que “más de la mitad de las casi 11.000 mujeres que fueron madres en ese año no tenían sus estudios secundarios completos, una de cada 22 no habían terminado la escuela primaria e incluso 52 de ellas se reconocieron como analfabetas”<sup>120</sup>.

El Sistema Educativo Provincial no permaneció indiferente a esta problemática, y en el año 2008 dio un primer paso: poner en marcha, con la Resolución 2038/08, el Programa de recuperación de Alumnos Egresados que Adeudan Materias (PREAM)<sup>121</sup>, encuadrando esta medida en las políticas públicas nacionales, la Resolución 22/07 del Consejo Federal de Educación y el artículo 138 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206.

En diciembre 2010 se profundizó la decisión de asumir las propuestas de inclusión educativa y se explicitó la adhesión al Plan FinES 1 y 2 por Resolución 1580 del Consejo Provincial de Educación de Neuquén<sup>122</sup>. Esta medida se encuadró en el Convenio N.º 658/08 entre el

---

119 *Desocupados sin estudios*. Artículo publicado en el diario *Río Negro* el 02/01/2014. [www.rionegro.com.ar](http://www.rionegro.com.ar)

120 Artículo publicado en el diario *Río Negro* el 19/05/2013. [www.rionegro.com.ar/.../mas-de-la-mitad-de-las-madres-no-tienen-el-sec](http://www.rionegro.com.ar/.../mas-de-la-mitad-de-las-madres-no-tienen-el-sec)

121 Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución 2038. Expediente N.º 4025-02162/08. Neuquén, 28/12/2008.

122 Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución 1580. Expediente N.º 4025-02162/08- ALC 01/10. Neuquén, 17 Dic. 2010.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y la Secretaría de Estado de Educación, Cultura y Deporte de la Provincia del Neuquén, que definió *“implementar en las escuelas públicas y organismos sin fines de lucro de la provincia del Neuquén la segunda etapa del Plan FinES”*.

A pesar del marco favorable e innovador planteado en la normativa, hecho que constituye una oportunidad para la inclusión, el contexto local no fue ni es en la actualidad favorable a los Programas de Políticas Socioeducativas Nacionales, como CAI, CAJ, Mesas Socioeducativas para la Inclusión y la Igualdad, FinES, etc. Hay críticas al Plan FinES por parte de docentes y de la entidad gremial fundamentadas en la calidad de la propuesta, en la modalidad de remuneración y en la posible merma en la matrícula de alumnos del sistema formal. Estas “dificultades” operan en contra de la implementación, posicionando negativamente a muchos directivos de las escuelas medias que, debido a esto, no aceptan ser escuela sede e implementar el plan.

*“Queja de ATEN por programa de apoyo escolar - El gremio quiere conocer cuáles son las condiciones laborales de los docentes y profesionales que integran , los equipos de trabajo, así como si tanto niños como educadores tendrán un seguro de cobertura mientras dure el programa”<sup>123</sup>.*

Actualmente, las sedes del FinES se localizan en escuelas, asociaciones, entidades u organismos que satisfacen la demanda de sus empleados o asociados. Se detecta más receptividad en el interior de la provincia, por lo que se han abierto allí más sedes FinES 2 que en la ciudad capital. El FinES 2 que coordina la Fundación Otras Voces no está vinculado a la demanda puntual de una entidad sino que está abierto a la comunidad en general, circunstancia que hace que se registre una demanda constante de vacantes.

---

123 Queja de ATEN por programa de apoyo escolar. Artículo publicado en *Diario Rio Negro* el 24/01/2013. [www.rionegro.com.ar](http://www.rionegro.com.ar)

## ASÍ LO IMPLEMENTAMOS...

La propuesta de terminalidad del secundario FinES 2 de Fundación Otras Voces en Neuquén comenzó en mayo del 2012, luego de un proceso de dos años de solicitud al Consejo de Educación y a directivos de escuelas para que se constituyeran en escuelas sede de la propuesta. En mayo del 2012 se inició con un aula de 45 estudiantes que cursaron el trayecto correspondiente a 1.º y 2.º año (módulos 1 al 3/5) y en simultáneo, en la misma aula, un grupo de 5 estudiantes que cursaron el trayecto correspondiente a 4.º y 5.º años (módulos 5 al 11). Estos últimos egresaron en ese mismo período.

En el año 2013 se trabajó el trayecto de 3.º, 4.º y 5.º años con el grupo que había promocionado en 2012, pero, debido a que quedaban algunas vacantes en ese curso, se incorporaron nuevos estudiantes, a quienes se les reconocieron equivalencias. Por esta razón ingresaron directamente a la segunda etapa constituyendo un grupo de 47 estudiantes. Ese año egresaron 36 estudiantes, aunque algunos adeudando algunos módulos. De los 11 que abandonaron, 6 han retomado en el 2014, luego de un importante seguimiento y acompañamiento.

En el año 2014, debido a la gran demanda de la comunidad, se abrió otra aula. Actualmente funcionan dos aulas de 37 estudiantes cada una. En una se trabajan los contenidos correspondientes al trayecto de 1.º y 2.º años, y en la otra los contenidos correspondientes al trayecto de 3.º, 4.º y 5.º. Estos trayectos se definieron teniendo en cuenta el diagnóstico local. Los grupos concurren a los espacios de tutoría de lunes a jueves de 18 a 22.20 hs., lo que implica una presencia de 4 horas 20 minutos en el espacio de estudio. Aunque esto supone una importante carga horaria para estudiantes que concurren luego de su jornada laboral o para las jefas de hogar que deben dejar su familia, la modalidad presencial favorece significativamente el aprendizaje, la socialización y las experiencias de equipo.

Las dificultades que surgen en el acontecer de la propuesta para cumplir dicha carga horaria suelen ser laborales, de enfermedad o familiares, y se resuelven con flexibilidad, concretando vía Internet la comunicación con los profesores, ofreciendo clases de apoyo, etc. Nadie queda afuera.



El perfil del grupo que concurre a este FinES muestra que el 43% se encuentra entre los 21 y los 30 años, y de éstos el 23 % entre los 21 y los 24 años, razón por la cual varios de ellos han accedido o están en trámites para acceder al Programa Progresar.

En general es una población joven, con familia a cargo, muy urgida por terminar su secundario para poder mejorar su situación laboral, acceder a un nuevo empleo o para continuar estudios. Los caracteriza haber asumido su aprendizaje con actitud entusiasta y receptiva.

Cabe señalar que la exigencia de presencialidad de la carga horaria, así como el modo de designar a los docentes a través de Asambleas Presenciales en los Distritos Regionales Educativos y el requisito de edad para admisión del estudiante (que es de 21 años), son definiciones del Consejo de Educación de la Provincia del Neuquén. Estas definiciones le otorgan al FinES una identidad local<sup>124</sup>.

En relación a la experiencia con el Programa Encuentro de alfabetización de adultos, posibilidad que surgió de una convocatoria realizada en el año 2013 por la Fundación SES, referente de la Red, podemos decir que nos asombró la pronta respuesta de voluntarios alfabetizadores. Encontramos también un número importante de alfabetizandos. Sin embargo, por las características de éstos, se requiere de una convocatoria mucho más personalizada que la del adulto que asiste al nivel medio. En este sentido vemos que se necesita una mayor dedicación y estrategia de convocatoria, modalidad que resulta compleja de sostener con el voluntariado.

## ARTICULAMOS CON...

Decíamos en la introducción que creemos que el logro de estas acciones tiene mucho que ver con las articulaciones intersectoriales comunitarias e institucionales. Analizamos estas relaciones tomando como

---

124 Provincia del Neuquén. Consejo Provincial de Educación. Resolución 1580.Expediente N.º 4025-02162/08-ALC 01/10, Neuquén (17 de diciembre de 2010).

marco el documento “Hacia el Desarrollo Educativo Local” (Equipo SES, 2000), donde la “articulación” constituye un 5.º nivel de relación y trabajo conjunto, que permite construir redes de mutuo sostenimiento donde el centro y el poder no están fijos y surgen en la tarea, según la especificidad de cada organización o institución, que debe entonces tomar el rol central. El siguiente nivel de compromiso, según la bibliografía citada, está dado por la “asociación”, que implica un vínculo mayor y la formalización del trabajo con instrumentos legales. En el FinES 2 de la Fundación Otras Voces se han dado esos dos niveles de relación. En el año 2013 se formalizó, en un Acta Acuerdo de colaboración y cooperación entre la provincia del Neuquén y la Fundación Otras Voces<sup>125</sup>, la implementación de un aula del Plan FinES de Estudios Primarios y Secundarios, para que el CPEM 77 sea la Escuela Sede que certifique el egreso de los estudiantes.

Dicha formalización tuvo su correlato en la efectivización de otra Acta Acuerdo, en este caso con el Obispado de Neuquén, el cual presta las instalaciones de la parroquia para el dictado de las clases. Estos instrumentos garantizan la continuidad de la propuesta y permiten la cobertura, con los seguros y la ART correspondiente, de quienes concurren y transitan por el espacio.

Pero la complejidad de la vida cotidiana hace necesarias otras articulaciones, que son las que en la práctica permiten dar respuesta a la multiplicidad de realidades. Nos referimos a articulaciones con voluntarios y pasantes que aportan apoyo y acompañamiento: articulaciones con el sistema de salud, con la Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación, con la comunidad parroquial, juntas vecinales, bibliotecas populares, con el 0800 MUJER, con la Defensoría de Niñez, Adolescencia y Familia; con el Consejo Municipal y Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia; con organismos del Estado, con la Unidad Coordinadora Provincial de Políticas Socioeducativas

---

125 Consejo Provincial de Educación, 30 de mayo 2013 (Neuquén, provincia del Neuquén).

y con empresas. Para el Programa Encuentro, por la terminalidad de la primaria, articulamos con la Dirección de Educación de Adultos del Consejo Provincial de Educación y con las escuelas primarias de adultos de la zona.

### ACIERTOS EN LA PRÁCTICA. FORTALEZAS DE LA PROPUESTA

Algunos aspectos que consideramos importantes porque hacen a los logros de estos tres años de práctica con el FinES son:

- Haber **conformado un equipo** de cuatro voluntarios incondicionales, convencidos de la propuesta y que acompañan en duplas, diariamente, todo el horario de la actividad. La función, entre otras, es dar respuesta a inquietudes de los profesores y en relación a los estudiantes, escuchar problemáticas, seguimiento de las inasistencias a través del celular y visitas a las casas, preparar el mate, facilitar certificados y constancias para colectivo y salario familiar, asesorar para la inscripción en el Plan Progresar, etcétera.
- Haber podido realizar un análisis y **sistematización de los contenidos** planteados en los módulos, lo que ha permitido ofrecer a los profesores una propuesta pedagógico-didáctica de espiralamiento y de articulación interdisciplinaria de los contenidos. Este análisis se ha socializado con otros equipos de FinES.
- El acompañamiento de la propuesta con una **Mesa de Orientación** que funciona en simultáneo con el dictado de las tutorías. Durante el año y en época de inscripciones se orienta y derivan las consultas de adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores, trabajadores, desocupados, etc. que quieren terminar su etapa educativa. Cabe aclarar que en la provincia del Neuquén, por una decisión del Consejo de Educación, el FinES 2 se habilita a partir de los 21 años, definición que deja fuera un número importante de interesadas e interesados, que son orientados, desde la Mesa, a incluirse en otras propuestas provinciales para poder retomar su proceso de aprendizaje.

- La **coordinación activa y permanente** de la Fundación Otras Voces en el espacio de tutorías, trabajo que se realiza para la conformación del equipo docente con identidad y pertenencia. Las estrategias son: la realización de las jornadas institucionales, donde se trabajan nuevos marcos teóricos de pedagogía sistémica y educación biocéntrica; la comunicación cercana con los docentes/tutores; la exigencia de acuerdos y de planificaciones y el trabajo sobre el rol y función de tutor, con el fin de que las y los estudiantes aprendan y se entusiasmen con la posibilidad de seguir descubriendo nuevos mundos.
- La generación de **espacios de escucha** para acompañar a las y los estudiantes a ser protagonistas de su decisión y que puedan sostener la presencia en el espacio de estudio.
- La **pertenencia del grupo** a la propuesta que se manifiesta en el cuidado diario del espacio.
- La **flexibilidad**, sin perder el objetivo y calidad de la propuesta, en la aplicación de la normativa.
- En **alfabetización de adultos**, el mayor logro es la personalización de la convocatoria, que genera respuestas positivas.

## PROBLEMAS ENCONTRADOS DURANTE LA APLICACIÓN. DEBILIDADES PARA RETOMAR

Los problemas de la aplicación se pueden analizar desde los siguientes aspectos:

### ▪ Institucionales.

Mucha demanda y poca respuesta para la apertura de Sedes y aulas FinES 2. Esto provoca ansiedad y desilusiona a los interesados, que se sienten mendigando el espacio para poder efectivizar su derecho a aprender.

### ▪ De los docentes.

Debido a la modalidad de pago de los haberes, cada seis meses, y de nombramiento de los docentes, cuesta mucho cubrir las horas cátedra

y a veces pasan meses sin el dictado de una o dos materias. Otras veces, las horas no se cubren con profesores sino con maestros o profesionales sin la suficiente formación y surgen dificultades para el acompañamiento de los grupos, que son bien heterogéneos. Debido también a cierto desprestigio adjudicado a la propuesta, se debe trabajar desde el inicio con los docentes para revertir este prejuicio y que asuman su tarea con responsabilidad y entusiasmo.

#### ▪ De los estudiantes.

La gran demanda para ser incluidos en el FinES hace que debemos conformar grupos de más de 40 estudiantes, lo que implica una importante heterogeneidad en la comprensión y en los saberes previos. Estas situaciones desaniman a los estudiantes y pueden ser motivo de abandono. Para revertir esto se ofrecen clases de apoyo complementarias, pero el problema es que los mismos estudiantes no disponen de ese otro tiempo adicional, por la complejidad laboral y familiar que viven.

#### ▪ De la estructura de la propuesta.

La estructura de la propuesta es buena, pero las debilidades aparecen en la implementación y en la inserción del plan en el sistema educativo provincial. Si no se plantea una integración de esta propuesta a todo el sistema, se corre el riesgo de discriminación (“éstos son los del FinES”), volviendo a estigmatizar a aquellos que han buscado una respuesta a su necesidad de terminalidad a través de esta modalidad. Por otra parte, esta modalidad de implementar el FinES sin ningún recurso económico para las organizaciones que la impulsan, animan y coordinan, deja supeditada su sostenibilidad y calidad al voluntariado y/o militancia política o religiosa de las organizaciones. Por ser una política pública, se debería garantizar de otra manera su ejecución.

## ALFABETIZACIÓN

Hay dificultades en la implementación porque “lo voluntario”, en la complejidad de la vida diaria, pierde continuidad y hace que los alfa-

betizadores y alfabetizandos se desanimen. Hay demoras en la apertura de los centros, y esto complica lo administrativo, con bajas y altas.

## INCIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS

Una línea de trabajo de la Fundación Otras Voces es la incidencia y generación de políticas públicas, que permite que las experiencias dejen de ser piloto o aisladas para convertirse en transformaciones y propuestas a las que puedan acceder más miembros de la comunidad. En el caso del FinES, este proceso se ha concretado de diferentes maneras:

- En el logro de un instrumento legal que da cuenta de la articulación/asociación. Nos referimos al Acta Acuerdo de Colaboración y Cooperación entre la provincia del Neuquén y la Fundación Otras Voces, firmada en 2013, retroactiva al 2012 y con vigencia hasta el año 2014. Este instrumento permitió agilizar y ampliar el seguro de alumnos a todos los estudiantes de los FinES del resto de la provincia y explicitó la posibilidad de realizar alianzas con organizaciones de la sociedad civil.
- Visibilizando la situación de los FinES para que la demanda sea respondida institucionalmente. Nos referimos a las siguientes presentaciones: las listas de espera a la Dirección de Nivel Medio del Consejo de Educación, presentación de esta situación de demanda en la sesión del Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia a través de las Consejeras por las Organizaciones; presentación en programas radiales.
- Trabajando con organizaciones de la sociedad civil para que se fortalezcan, releven su demanda y soliciten la articulación con una sede del Plan FinES. La Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación “Estudiar es tu Derecho” en Neuquén está conformada por la Asociación Civil Centenario de Esperanza y la Asociación Civil Ingkahué, ambas en la ciudad de Neuquén, y por la Fundación Atreuco de la localidad de Las Lajas, ubicada a 350 km al noroeste de la ciudad capital Neuquén. Esta organización trabaja también en la ciudad de Zapala (a 200 km de Neuquén). Como organización nodo, la referente de la

Red en la provincia es la Fundación Otras Voces, con sede en Neuquén capital pero también con acciones en el interior. Todas estas organizaciones implementan espacios socioeducativos de diferentes características. Al finalizar el año 2013, la Fundación Atreuco realizó un importante relevamiento en su zona, que concluyó con la presentación de la necesidad de aulas del Plan FinES en Zapala (3) y en Las Lajas (1).

### CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES PARA SEGUIR CAMINANDO...

La experiencia y los resultados de estos tres años de trabajo con el Plan FinES, nivel secundario, nos confirman que ésta es una muy buena opción para los sectores que se han visto imposibilitados, por diferentes razones, de continuar sus estudios al finalizar la primaria.

Durante este tiempo hemos recibido jóvenes y adultos deseosos de estudiar. Algunos manifestaban decepción de sí mismos y de sus trayectorias educativas previas; otros lo planteaban como una deuda personal y familiar; otros, como el momento de atenderse a sí mismos luego de haber dedicado su vida a trabajar y atender a la familia.

En el tránsito por esta etapa hemos comprobado que han logrado fortalecer su autoestima, reconocerse en sus posibilidades y darse otras oportunidades de estudio.

Muchos y muchas han optado por estudios terciarios o universitarios. Estos espacios de aprendizaje han posibilitado también nuevos vínculos y articulaciones de las problemáticas sociales con otros actores. La mirada sumamente positiva sobre la propuesta FinES está acompañada de la reflexión, que, como equipo de la Fundación Otras Voces, hemos realizado sobre algunos aspectos que habría que trabajar para optimizar su ejecución. Es necesario:

- Favorecer encuentros de trabajo, en lo local y de la Red de Organizaciones por el Derecho a la Educación; jornadas de trabajo entre las instituciones educativas, responsables del Consejo Provincial de Educación y entidades convenientes para compartir y aprender de los logros, los procesos y las estrategias de acompañamiento que se están implementando.

- Contemplar un financiamiento para el FinES, que garantice la posibilidad de que las organizaciones convenientes continúen sosteniendo esta propuesta.
- Darle al FinES mayor institucionalidad, integrándolo en las políticas educativas provinciales.
- Pensar en la continuidad de los FinES más allá del 2015, fecha anunciada de finalización, porque sigue habiendo mucha demanda.
- Fortalecer, transformar, capacitar, perfeccionar a los directivos y docentes de las escuelas medias para que se revierta el problema del abandono escolar que impacta en los FinES.

Queremos finalizar el relato de esta experiencia con una frase de Eduardo Galeano, agradeciendo la vigencia de políticas públicas que respaldan el FinES, como así también a la parroquia que pone a disposición generosamente el espacio físico; al CPEM 77, que articula y apuesta a este nuevo modelo, y a todos los que con su compromiso cotidiano, estudiantes, docentes, voluntarios, hacen posible este secundario diferente:

*“Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropian las cuevas de Alí Babá. Pero quizás desencadenen la alegría de hacer y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.”*

## TESTIMONIOS

María A (35 años) dejó un nocturno y se inscribió en el FinES para 2014:

*“En algunos momentos la escuela me saturó con los paros. Pero me di cuenta de que era capaz, creía que no iba a poder. Me sorprendí de tantas cosas nuevas. Llegaba a quedar alucinada cuando oía hablar a los profes. Era una deuda conmigo misma”.*



Belén Campos (17 años) participante del grupo de jóvenes:

*“No sólo el grupo me ayudó a conocer más chicos y chicas, sino también todos los días me apoyaban y me ayudaban a salir adelante con la escuela. Mientras yo estudiaba me cuidaban a Elías, mi hijo. Sin la colaboración de los chicos no podría haber terminado primer año. El desafío continúa. Madre soltera a los 15 años no fue fácil ni tampoco lo es. No veo muchas oportunidades para mí. En un momento lo pensé y fue cuando busqué ayuda. Conocí a los chicos y me sumé a la escuela.”*

#### BIBLIOGRAFÍA

- Casala de Van Houtte, María Teresa (2004). *Enseñar para que aprendan, una escuela diferente para jóvenes con menos oportunidades*. Tesis de Licenciatura en Administración y Gestión de la Educación. Consudec-UNSAM.
- Cavalcante, Ruth y otros (2004). *Educación biocéntrica, un movimiento de construcción dialógica*. Ediciones CDH. Fortaleza.
- Equipos de la Fundación SES (2000). *Hacia el desarrollo educativo local*. Abril, Buenos Aires.
- Olvera García, Angélica y otros. *Sintonizando las miradas. Soluciones amorosas y breves a los conflictos entre la escuela y la familia*. Pedagogía Sistémica, Grupo CUDEC.
- Torres, Rosa María. *Comunidad de aprendizaje: Una comunidad organizada para aprender*. Presentado en el Seminario de Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje, CEN-PEC, São Paulo, 9 y 10 de diciembre de 1999.

## Una propuesta educativa revolucionaria.

EL PLAN FINES II COMO POLÍTICA  
EDUCATIVA INCLUSIVA E INTEGRAL

Asociación Civil Sol de Mayo<sup>126</sup>

*“Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación”.*

PAULO FREYRE

Claro está que la década de los '90 ha marcado un contexto de creciente exclusión, donde la educación no quedó exenta del atropello que significaron las políticas neoliberales y donde se forjó el desmantelamiento del Estado como actor protagónico para garantizar el derecho de la sociedad. La desestructuración del sistema educativo nacional en la época liberal y la desfinanciación de la actividad engendraron amplias franjas poblacionales con exclusión educativa.

Estas políticas influyeron directamente en la composición social. En términos pedagógicos hay una marcada diferenciación entre enseñar y aprender en el marco de estas políticas, comparadas con las que se fueron transformando y construyendo desde el 2003, cuando empieza a vertebrarse un proyecto de Nación con una impronta central en la educación de nuestro pueblo.

La dinámica social generada por el desarrollo del mercado interno, la recuperación del trabajo formal y la aparición de nuevas formas de trabajo, como el cooperativismo de fuerte impulso estatal, derivó en una nueva

---

126 Asociación Civil Sol de Mayo, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.  
Equipo técnico FinES

realidad social. Lentamente comenzó a despuntar la cultura del trabajo. Y junto con las demandas de trabajo, afortunadamente comenzaron a surgir otras: la salud, la previsión social, la atención a los niños, a las mujeres embarazadas.

Lógicamente, también aparece la necesidad de educación. Y es obligación del Estado, en el marco de la nueva ley de Educación Nacional, satisfacerla.

En extensos conglomerados urbanos, en zonas inhóspitas, en pequeñas urbes, en las fábricas, en centros religiosos, en las sociedades de fomento, en las organizaciones libres del pueblo.

Con la convicción de que la acción política genera transformaciones en la realidad social, un grupo de docentes decidió participar en los estamentos del Estado, en el área Adultos, para desde allí, como centro promotor de los derechos de los ciudadanos, brindar alternativas para la gran masa de argentinos que no habían podido iniciar o terminar la secundaria.

Fue así que a mediados de 2010, desde la provincia de Buenos Aires, se tomó la decisión de ofrecer una alternativa educacional para adultos, confiable, concreta, ajustada a la legislación vigente pero adaptada realmente a las necesidades de los estudiantes.

Partiendo de un diagnóstico estadístico cuantitativo y cualitativo del área respectiva de la DGC y E, que habla de más de dos millones de bonaerenses que iniciaron y no culminaron la secundaria, se analizó y decidió utilizar la plataforma del Programa FinES, del Ministerio de Educación de la Nación, para satisfacer esta nueva demanda. Así, a través de la Resolución 3520/10, se crea el FinES 2, con el objetivo de brindar educación secundaria a los adultos, asumiendo de esta manera la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación y promoviendo experiencias educativas transformadoras.

## MULTIPLICAR ES LA TAREA

Así, en agosto del año 2010, la Asociación Civil Sol de Mayo de Mar del Plata, como actor articulador de las políticas públicas y con el apoyo incansable de la actual diputada provincial Fernanda Raverta, abrió

sus puertas al Plan FinES 2, con la ilusión de generar un espacio destinado al desarrollo de una propuesta novedosa e inclusiva. Fue así que se crearon las primeras dos comisiones de la provincia, cuyos alumnos eran cooperativistas del Argentina Trabaja.

Las motivaciones eran muchas y los desafíos aún más, pero si había algo que caracterizaba a estos estudiantes era la decisión. Había muchos que hacía años que no estudiaban, y el retorno a un espacio educativo despertaba nuevas ilusiones.

Compartir, experimentar, producir, debatir, formarse... todos asumieron el compromiso de finalizar sus estudios secundarios y afrontar una propuesta educativa, que, hoy sabemos, es revolucionaria.

### AL ANDAR SE HACE CAMINO

Cuando un adulto decide estudiar pone en juego su identidad y también su acción transformadora de adquirir nuevos conocimientos y nuevos saberes. Significa, para ese sujeto, una instancia posibilitadora en la que adquiere una nueva identidad, obteniendo de esa forma herramientas para transformar su realidad y la del mundo que lo rodea. El Plan FinES 2 propone un desafío y genera una política pública, inclusiva e integradora, donde el Estado logra vincularse con la sociedad, dando oportunidad a miles de ciudadanos para que puedan culminar sus estudios. Posibilita no sólo integrar al individuo a partir de su propia historia, de su propia voz, sino que lleva adelante un proceso que posibilita la interacción del individuo con su entorno, satisfaciendo las aspiraciones y necesidades tanto personales como sociales.

Año a año, la participación fue creciendo, así como también la cantidad de estudiantes. La experiencia comenzó a dar frutos, ya que al finalizar el año 2010 cursaban más de 5.000 alumnos, lo que anticipaba una verdadera explosión de matrícula para el 2011. La realidad lo confirmó. A mediados del 2011 ya existían más de 27.000 alumnos, 980 comisiones, y 3.000 docentes.

Y el crecimiento fue permanente, llegando a configurar un escenario en el que más de 400.000 alumnos en todo el país se encuentran ac-

tualmente cursando sus estudios, y muchos ya los finalizaron. En agosto del 2013, la Asociación Civil Sol de Mayo tuvo el orgullo de ver egresar a los primeros trece estudiantes de la región. Fue un momento más que emotivo, que reconfirmó el camino que día tras día eligió transitar.

También en diciembre del mismo año egresaron veintidós compañeros, y nuevas personas verán sus objetivos cumplidos, satisfechas de finalizar sus estudios, ya que la Asociación Civil hoy cuenta con dieciocho comisiones, diez en Sol de Mayo y ocho en diferentes barrios periféricos de la ciudad, como lo son Nueve de Julio, Parque Palermo, Villa Evita, Villa Vértiz y Fortunato de la Plaza, sumando un total de 412 estudiantes.

## EL FINES EN PRIMERA PERSONA

La historia también la construimos desde el relato. Un relato protagónico, que nos marca el contexto, el compromiso, la mirada del otro. *“Esto es como escalar el Aconcagua. Todo un desafío personal. Hoy, a mis 66 años, me siento como una adolescente, jamás hubiera pensado poder finalizar mis estudios secundarios. Aquello que eran tan lejano hoy es toda una realidad”*. Son las palabras que nos brinda en relación a su participación en el Plan FinES 2, Mercedes Giancola, ama de casa de 66 años, integrante de la comisión 129.

Con mucha emoción también rescató que está *“totalmente contenida en esta institución, donde he encontrado todo a mi alcance para lograr este desafío personal, tanto a nivel de estudio como con los docentes”*.

Los docentes también tienen un perfil particular y un compromiso que los sitúa en un rol protagónico. Sonia Fuertes es docente de historia-geografía y filosofía, y está a cargo de varias comisiones en el Plan FinES, que se dictan en Sol de Mayo. Poco a poco se fue constituyendo en una referente para sus alumnos, generando un vínculo de confianza en cada una de las comisiones de las que formó parte.

*“Cuando comencé en la Asociación Civil Sol de Mayo creía que nada podía sorprenderme (...). El primer impacto lo recibí cuando me fui dando cuenta del compromiso que tenían los integrantes de la organi-*

*zación con los grupos, y esto lo fui descubriendo con el paso del tiempo. En una clase de filosofía, con una comisión de tercer año, fuimos invitados a celebrar el 25 de Mayo, cruzamos la calle y el Centro Cultural La Casa de Enfrente estaba vestido de fiesta, listo para recibir a los alumnos, las autoridades y los abanderados. Todavía me emociono cuando recuerdo a ese grupo de alumnos portar la bandera nacional con un orgullo que no recuerdo haber visto antes...”*

Muchas son las anécdotas y muchos los recuerdos de estos años que guiaron el hacer de quienes forman parte de la Asociación Civil Sol de Mayo en este proceso de formación/acción:

*“Mientras hablábamos del mito de la caverna de Platón, irrumpe en la clase como un huracán Guillermina (Coordinadora del FinES en la ONG), que nos trae la invitación para participar en la feria de ciencias. Nosotros, Plan FinES, secundario de adultos...nuevamente ahí fuimos, alumnos, profesores y el equipo de Sol de Mayo. Fueron tres jornadas intensivas, donde los alumnos pusieron todo de su parte para que su stand fuera el mejor. Respondieron todo lo que los jueces querían saber, armaron y desarmaron sus familias y trabajos para no perderse nada de la Feria...Y finalmente tuvieron el placer de subir al escenario del Auditorium para recibir una Mención Especial, por su esfuerzo y participación”.*

También Virginia, docente FIT, rescata su experiencia y la importancia del proyecto:

*“Lo que estoy viviendo con los alumnos es una experiencia única. Yo trabajo desde hace seis años en escuela secundaria formal perteneciente a la provincia de Buenos Aires, y lo que uno comparte y aprende en el FinES no se compara con ninguna otra experiencia educativa.”*

Estas estrategias de inclusión que se promueven desde la educación como derecho fundamental están ligadas al desafío de la integración, que también se compone de nuevas estrategias que van consolidando un modelo de país. Por eso, el Progresar es una herramienta que incluye a los jóvenes y se complementa con el Plan FinES.

Alejandra se inscribió en el FinES en el año 2013 e integra la comisión 203:

*“Como alumna del FinES y beneficiaria del Progresar, siento un gran orgullo por nuestro país y por las posibilidades que nos brindan a los jóvenes... es una gran oportunidad que se le brinda a los estudiantes de todo el país, y se reconoce el esfuerzo de cada uno de nosotros”.*

## MÁS ALLÁ DEL HORIZONTE

Con el objetivo de fortalecer la participación mediante el desarrollo económico y la justicia social, otorgando prioridad a los sectores más vulnerables de la sociedad a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de brindar una educación para formar ciudadanos que incorporen prácticas democráticas con pleno conocimiento de sus derechos, el Plan FinES 2 aspira a que los estudiantes se desarrollen en todas sus dimensiones personales y puedan insertarse de lleno en los desafíos del siglo XXI.

En este sentido es fundamental el rol de las organizaciones sociales, asociaciones civiles y ONGs como articuladoras de una política pública tan trascendental como es el Plan FinES. De esta forma se logra el anclaje socio-territorial necesario para garantizar mayor profundidad y llegada de las políticas públicas inclusivas. Sólo la articulación entre el Estado y las organizaciones libres del pueblo pueden hacer posibles los sueños de miles de argentinos.

# El desafío de la articulación territorial en el marco de la terminalidad educativa.

LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN FINES  
EN UN DISTRITO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Maximiliano Etchart<sup>127</sup>

*“Hoy es uno de los días más importantes de mi vida: terminé mis estudios secundarios. Me llevo un 10 en sacrificio, me costó mucho llegar al final. Pensé más de una vez en abandonar todo y no seguir, pero acá estoy feliz de este sueño cumplido. Ahora no tengo más que agradecer a mi familia por el aguante, a mis compañeras por este hermoso año compartido: ¡me encantó conocerlas!... y por último, Cristina Fernández de Kirchner espereame que voy a buscar mi diploma. MISIÓN CUMPLIDA”.*

FLORENCIA LUCÍA BAZÁN (29/11/2013).  
ALUMNA EGRESADA PLAN FINES 2,  
PARAJE LOS INDIOS (ROJAS, BUENOS AIRES)

## INTRODUCCIÓN

La política pública, en mayúsculas, es la traducción de una intención política que involucra definiciones conceptuales generales. Sin embargo, aun tratándose de la mejor planificación, ninguna política pública se implementa de igual forma en cada comunidad. Ni siquiera se hace igual en función de la letra original.

En este documento intentaremos acercar al lector el análisis de una política pública –el Plan FinES– y de sus condiciones particulares de implementación en un distrito de la provincia de Buenos Aires.

---

127 Licenciado en Educación Física, militante social e integrante de la Asociación Civil G-TRES, Rojas (B).



Nuestro objetivo es poder dar cuenta de los actores implicados y de las circunstancias especiales en las que se lleva adelante el plan, a fin de hacer visibles las articulaciones que fueron necesarias para hacer de FinES un programa exitoso.

## CONTEXTO

Rojas es una ciudad ubicada al noroeste de la provincia de Buenos Aires, que cuenta con una población de 28.000 habitantes. Su actividad económica principal es el agro, ya que se trata de uno de los tres distritos de la provincia de Buenos Aires que cuenta con las mejores tierras de cultivo.

## IMPLEMENTACIÓN DE FINES

En el año 2004 se funda la Asociación Civil G-Tres, dedicada íntegramente a mejorar no sólo la calidad de vida de las personas sino también de la comunidad. Al principio, con propuestas orientadas al desarrollo laboral (incluimos aquí actividades vinculadas al mejoramiento del empleo y a la generación de puestos de trabajo con el fortalecimiento de emprendimientos productivos).

Siendo el objetivo fundante de la organización bregar por el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, la articulación con el sistema educativo se hizo imperativa. En ese sentido, y con respecto a la terminalidad de estudios secundarios, a partir de junio de 2011 implementamos el Plan FinES 2.

En nuestra ciudad, el plan se pone en marcha a través de las gestiones de la Directora de Educación del Municipio, a su vez Referente Distrital de Políticas Socioeducativas del distrito, en forma conjunta con referentes de la Asociación Civil G-Tres, quienes por otro lado también tenían experiencia en la gestión educativa.

De esta manera, la asociación empieza a involucrarse en el momento en que comenzaron las gestiones para la implementación en el distrito. La asociación comienza con dos comisiones con-

formadas por aproximadamente veinte alumnos, cada una con un promedio de edad de 30 años<sup>128</sup>, en el horario de 18 a 23 hs.

## POBLACIÓN DESTINATARIA

### Alumnos

Las características de la población destinataria del Plan FinES 2 que concurre a la sede de G-Tres son variadas: madres casadas o en pareja, madres solteras que viven solas o con familiares, como hermanos, madre o padre, etc.; también concurren trabajadores en relación de dependencia con horario laboral fijo y otros con horario laboral rotativo con turnos alternados, trabajadores por cuenta propia, desempleados adultos y jóvenes, adultos mayores que buscan terminar la escuela secundaria como una satisfacción personal, adultos que buscan mejorar sus ingresos, adolescentes y jóvenes que se ven obligados a terminar la escuela secundaria para acceder al mundo del trabajo. Es decir, una población lo suficientemente heterogénea. También se observan diferentes situaciones en relación a violencia de género, adicciones, enfermedades crónicas, etcétera.

### Profesores

En este caso nos encontramos con profesores que tienen diferentes características. Por un lado, los docentes que –además del FinES– también dan clases en las escuelas secundarias, y no dejan de pensar y actuar como si aún estuvieran en la escuela secundaria tradicional, lo que hace que los alumnos se vuelvan a encontrar con algunas prácticas que

---

128 Distribución de alumnos del distrito de Rojas, según tramo etario:

18 a 24 años: 47 alumnos.

25 a 30 años: 100 alumnos.

31 a 50 años: 200 alumnos.

51 a 60 años: 50 alumnos.

61 y más: 40 alumnos.

*Elaboración sobre la base de fuente propia.*

los excluyeron de esa escuela. Prácticas como pararse frente a la clase y dictar un documento para que los alumnos copien hojas enteras sin mayor sentido. También hemos visto profesores que no tienen en cuenta las características particulares de los alumnos –como por ejemplo la edad– y piensan la misma clase para un adulto de 45 años como para un joven de 20, lo que genera que uno de ambos deje de interesarse. Por otro lado, tenemos profesores que van más allá del plan de estudios y están permanentemente indagando con los alumnos para buscar y descubrir sus intereses. Este tipo de práctica viabiliza la adquisición de conocimientos nuevos, haciendo más interactiva la tarea de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, citamos la creación de un programa de radio llamado “Tarea Final” que es, precisamente, el trabajo final de la materia Comunicación.

## ADAPTACIÓN DEL PROGRAMA AL CONTEXTO

### Alumnos

En el caso de las madres solteras, la mayoría asiste a clases con sus hijos, si es que no cuentan con alguien que se los cuide en ese horario. En esos casos, lo que se propuso fue ambientar un lugar de recreación que permitiera mantener entretenidos a los niños.

En los casos de adultos o jóvenes que trabajan en relación de dependencia, logramos que los patronos acepten un certificado de asistencia diario, lo que les permite justificar la inasistencia al trabajo. Es importante destacar la predisposición de los empleadores para que sus empleados puedan asistir a clases y finalizar sus estudios.

Como parte de la estrategia de retención, los problemas de asistencia se terminan resolviendo en cada caso en particular. Los docentes, en función de esa estrategia, también han modificado sus prácticas pedagógicas preparando trabajos para entregar fuera del horario de clase para aquellos alumnos que, por alguna complicación particular, no pudieron asistir, y evaluando sus aprendizajes con métodos variados, no necesariamente los tradicionales exámenes presenciales.

## Profesores

Para nosotros es importante pensar en encuentros de debate, capacitación e intercambio de experiencia entre profesores del programa, lo que nos permite mejorar día a día las prácticas para optimizar la calidad del Plan FinES 2. En este sentido hemos organizado varios encuentros entre profesores, alumnos, referentes del programa y de las organizaciones, lo cual nos permitió realizar algunos acuerdos para mejorar las prácticas.

También entendemos que las organizaciones deben atender las inquietudes y demandas de los estudiantes en cuanto a la calidad educativa, entendiendo esto como la asistencia de los profesores, la metodología que aplican en las clases, los modelos de evaluación de las materias, etc. En esta decisión incluimos también a los referentes del programa para su mejor aplicación.

## Conclusiones

La experiencia de G-Tres respecto de la implementación de FinES refleja la relevancia de las articulaciones político-técnicas que dan cuenta de la traducción correcta de la letra de la política pública a cada realidad distrital. En este sentido, las interacciones permanentes entre la organización y las autoridades distritales y regionales del programa dieron sus frutos en materia de calidad educativa.

Sumado a esto, debemos destacar que se trata de un programa del Estado nacional, que a su vez recoge experiencias y metodologías que las organizaciones sociales vienen desarrollando desde hace años y que han probado ser exitosas. Este reconocimiento supera la articulación de “baja intensidad” que se daba en otros momentos entre el Estado y la sociedad civil.

Por otro lado, es importante acompañar a los estudiantes en el proceso de formación desde todos los aspectos: laboral, social, personal, cultural y familiar, pensando en estrategias para evitar el alto porcentaje de inasistencia o el abandono.

En esa línea, entendemos que el docente del Plan FinES 2 tiene características distintas al resto, y prioriza una dimensión más integral de la educación por encima de lo meramente cognoscitivo y/o académico. Y también, el trayecto educativo, realizado dentro de la organización, involucra otras aristas asociadas a lo relacional y social, que excede “los contenidos” o “la materia”.

Finalmente, el sostenimiento del programa también está dado por las organizaciones que ponen a disposición del Plan FinES 2 una gran cantidad de recursos no sólo materiales sino también humanos para la administración en las sedes. Trabajar en el mejoramiento de la relación de las organizaciones con el sistema educativo en general –no sólo lo que concierne al Plan FinES– redundará en un mayor compromiso de la comunidad educativa respecto de la educación de la población en cualquier tramo etario.

## El derecho a la educación.

UNA MIRADA INTEGRAL DE LA POLÍTICA EDUCATIVA

Asociación Civil Justicia Social Siglo XXI<sup>129</sup>

La Asociación Civil Justicia Social Siglo XXI fue creada en 2011 por un grupo de jóvenes, militantes sociales y profesionales del conurbano bonaerense que, entusiasmados por los cambios sociales y políticos de la última década, se propusieron desarrollar iniciativas que aporten a la **transformación social** en los barrios más vulnerables.

Las líneas de trabajo que guían los proyectos y acciones de la asociación buscan **promover el acceso y el cumplimiento de los derechos** de las personas, fomentar la participación y la **organización popular**. Es por eso que se realizan actividades de formación, talleres culturales, educativos, encuentros de promoción de derechos y jornadas públicas con adolescentes, jóvenes y mujeres de la provincia de Buenos Aires. Estas actividades involucran también a otras organizaciones sociales, organismos gubernamentales, instituciones educativas y centros sociales de la comunidad.

Los **objetivos** que guían nuestras **acciones y actividades** son:

1. Promover actividades de formación en los barrios.
2. Fomentar el desarrollo social y educativo para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

---

129 Organización referente de Almirante Brown. Provincia de Buenos Aires. (asociacionjusticiasocial@gmail.com).

3. Desarrollar acciones sociales, culturales, educativas y deportivas, que incentiven a la expresión y participación comunitaria.
4. Contribuir al fortalecimiento de las organizaciones de la comunidad.
5. Realizar investigaciones y publicaciones para la producción de conocimiento, orientado a mejorar las condiciones educativas y sociales de Argentina.
6. Contribuir a la promoción y el desarrollo de la economía solidaria.

Desde la Asociación Civil Justicia Social Siglo XXI somos protagonistas orgullosos/as de esta década ganada, como dice la Presidenta, “para todo el Pueblo Argentino”. Numerosas decisiones políticas que se han tomado en estos últimos años nos permiten afirmar este concepto: la educación volvió a ser una inversión, con 180 días obligatorios de clase y garantía del salario docente, con un Fondo Nacional de Incentivo Docente, con promoción de la educación técnica profesional, con una ley de Protección Integral de los Derechos de Niños/niñas y adolescentes, con la Ley de Financiamiento Educativo y la nueva ley de Educación Nacional, por mencionar algunas.

A su vez se han llevado adelante muchos programas y acciones que fortalecen día a día el Derecho a la Educación, como la inversión en infraestructura escolar, en libros, la disminución de la brecha digital con el Programa Conectar Igualdad, alfabetización, bibliotecas escolares, aulas digitales, juegotecas para niños y niñas, mejora de la educación técnica y rural, planes de movilidad, aulas-talleres móviles, formación docente, creación de universidades públicas, educación de adultos, la posibilidad de que los chicos y las chicas mayores de 18 años puedan completar el secundario a través del FinES 2, canales de televisión y programas educativos, además de políticas nacionales de inclusión social y ejercicio de derechos, como la Asignación Universal por Hijo, el Plan Progresar, diplomaturas para los cooperativistas, promoción del arte, la cultura, la música.

Todas estas acciones realizadas nos retrotraen al primer peronismo y a la década de 1945 a 1955, por la cantidad y calidad de las mismas. Además, en el ámbito laboral existen propuestas del Ministerio de

Trabajo de la Nación, con implementación a nivel local a través de las oficinas de empleo, de programas de formación laboral y pasantías que generan mejores posibilidades de acceso para los jóvenes.

Pero sin duda es la política industrialista de este gobierno la que posibilita la verdadera creación de puestos de trabajo. La reactivación de la enseñanza técnica, que había sido desmantelada en la época neoliberal de los '90, contribuye a ello.

Consideramos que atravesamos un momento que nos brinda la oportunidad de conocer la historia, de generar investigación, interacción de los chicos y chicas en el contexto donde viven o donde está su escuela. Los y las jóvenes se interesan en el tema de género en profundidad: violencia de género, violencia en el noviazgo y sobre todo la discriminación histórica hacia las mujeres, o lo que implica la diversidad sexual, que va sembrando una nueva cultura.

Vivimos hoy un contexto político que nos permite volver a soñar con que la política sea una herramienta de transformación. Y esto es lo que genera que los jóvenes puedan acceder a derechos, ya sea en el ámbito del barrio o de la escuela; la posibilidad de participar, de identificarse con otros/as y de pelear por reivindicaciones concretas son las oportunidades más reales que se abren. Los jóvenes siguen siendo los más excluidos del ámbito laboral, pero tienen más posibilidad de acceso a la educación.

En Almirante Brown hemos trabajado para que los jóvenes vuelvan a la escuela, para que participen de actividades culturales, artísticas, creativas y deportivas, para que puedan ir encontrando un lugar de pertenencia, de identificación y de recuperación de sí mismos y de los vínculos comunitarios. Desde la **Red por el Derecho a la Educación** trabajamos para que las y los jóvenes de sectores populares, cuyos derechos han sido sistemáticamente vulnerados a lo largo de los últimos 40 años, tengan conciencia de sus derechos o, llegado el caso, de la posibilidad de poder restituirlos.

En el primer año de acción de la Red en el distrito trabajamos con otras áreas del Estado municipal para compartir el abordaje de los y las jóvenes que no habían ido nunca a un control médico, que no estaban vacunados, que estaban en niveles educativos muy bajos y que



era difícil lograr su reinclusión educativa. Además, involucramos a las áreas del Municipio que tenían más que ver con la posibilidad de que los chicos reemprendieran un camino de derechos: salud, educación, desarrollo social y trabajo.

Muchas veces implicaba la asistencia directa y concreta, como proveer un colchón o una chapa para sus casas. Cada una de estas acciones tenía como objetivo que las y los jóvenes tuvieran la posibilidad de tener otro punto de partida.

También fuimos trabajando con los efectores de esas áreas municipales dentro de la comunidad: la salita, las escuelas, los docentes, las inspectoras. Y comenzamos el año pasado a conversar con el Parque Industrial –sobre todo con la Comisión Mixta del Parque, integrada por empresarios y el Municipio–, sobre la posibilidad de inclusión laboral, ya que es muy importante pensar en oficios pero también a las necesidades “locales” de estos oficios. No podemos dejar de mencionar la importancia que tiene que estas acciones se conviertan en políticas estables, previsibles, con presupuestos asignados y realizables, porque de lo contrario corren el riesgo de convertirse en una fuente de nuevas frustraciones.

De esta manera, mientras íbamos conformando nuestra tarea como red, que comenzó con posibilitar y promover el acceso a la Asignación Universal por Hijo, se fue ampliando nuestro espacio de acción, ya que esta tarea inicial implicó que se tuvieran que realizar operativos de documentación para las y los jóvenes sin documento nacional de identidad, lo que derivó en el acceso a la Justicia para “normalizar” situaciones de tenencia precaria o guarda transitoria, a la vez que trabajamos las cuestiones de igualdad de género, para que muchas mujeres “violentadas” pudieran ejercer su derecho a cobrar la Asignación.

Al año siguiente, la red continuó con el desarrollo de una fuerte estrategia de reinclusión educativa, principalmente con la difusión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y las posibilidades para su terminalidad, como los Programas FinES 1 y 2 y COAS, en la Provincia de Buenos Aires.

Asimismo, el segundo eje de trabajo estuvo puesto en la participación juvenil. En este sentido se realizaron actividades y encuentros

de promoción a partir de la creación de centros de estudiantes y la participación en los Parlamentos Juveniles, entendiéndolos como herramientas de empoderamiento de los/las jóvenes para organizarse en defensa de sus derechos y de transformación de la realidad a partir de la experiencia colectiva. Paralelamente, en el Congreso se votaba la ley que amplía el derecho de los/as jóvenes a votar a partir de los 16 años, lo que incentivó aun más la participación de la juventud.

Trabajamos en una comunidad que empieza a entender que los chicos y chicas –muchas veces excluidos, expulsados, estigmatizados– son hijos propios, nuestros, y que merecen oportunidades. Las primeras experiencias en la comunidad fueron de rechazo, y corría la voz de “están privilegiando a los peores”. En verdad, lo único que hacíamos era intentar restituir derechos a los más dañados, a los más vulnerados. Casi ha habido un plan de exterminio de los jóvenes de sectores populares; una de las modalidades fue generarles un estigma y una culpabilidad. Hoy, los medios de comunicación corporativos, concentrados, nos muestran la violencia y la “justicia por mano propia” como “consecuencias de la falta de Estado”, y muchas veces los y las jóvenes son señalados como culpables. En muchos de los casos han tenido conflicto con la ley o han vivido situaciones de adicción.

Lo que tratamos es de que ellos/as y nosotros volvamos a creer que es posible que tengan un proyecto de vida presente y futuro, con esperanzas, ideales, sueños. Lo que en muchos casos lleva a la adicción o a la situación de delito es la falta de ese proyecto. Su existencia, en cambio, es una responsabilidad pública, no un tema privado.

Generalmente, las familias privadas de los bienes materiales básicos tampoco han podido acompañar a sus hijas e hijos y ése también es un problema de política pública. Por eso creemos que tenemos una gran tarea para desarrollar, que concierne al ejercicio de derechos, la ampliación de horizontes y la promoción del acceso a programas/políticas estables del Estado, con garantías de inversión. Una inversión que va a ser reutilizable en términos de salud, educación y seguridad.

Hay una gestión, una aprobación y un presupuesto asignado. La política pública y el Estado como garante de derechos constituyen la única po-

sibilidad de que haya mayores y mejores oportunidades para los jóvenes. Debemos destacar la importancia del enfoque de Derechos Humanos, que es transversal a toda la política pública de esta gestión de Gobierno Nacional y Popular. Este enfoque implica reconocernos como sujetos de derechos, lo que significa, por un lado, establecer conocimiento de nuestros derechos y, por otro, tener la posibilidad de ejercerlos. En este sentido, las políticas de Memoria, Verdad y Justicia constituyen el marco político en el que se desarrolla la tarea de la Red por el Derecho a la Educación en Almirante Brown.

Desde que comenzamos, en el distrito trabajamos de forma conjunta con la Subsecretaría de Derechos Humanos del Municipio y el área de Cultura y Educación. Pero durante 2013 se produjo la desvinculación con estas áreas municipales, situación que se dio a partir de la coyuntura local y la decisión del intendente del distrito de cambiar de signo político. Si bien fue un cambio importante, en términos de modos y formas de organización, con impacto en la Red, se priorizó seguir trabajando, con los objetivos establecidos, en el marco del Proyecto Nacional y Popular, con los logros de la políticas públicas de la década ganada y desde una perspectiva del Derecho a la Educación.

Las principales líneas de trabajo que lleva adelante la Red de organizaciones en Alte. Brown se pueden sintetizar en:

#### **ACOMPAÑANDO Y FORTALECIENDO LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS Y LAS NIÑOS/AS Y JÓVENES:**

A los niños y jóvenes que se encuentran en situación de riesgo para la continuidad y/o terminalidad educativa se los/as acompaña a través de distintos espacios participativos, que permiten el desarrollo de estrategias, saberes y habilidades que potencian sus capacidades individuales, sociales, culturales.

Se trabajan tres tipos de alianzas estratégicas:

- a. Trabajo de cooperación e intercambio con el sistema educativo (directores/as, secretarios/as, preceptores/as de las escuelas).

- b. Relación que se establece con el núcleo familiar del niño/a y del joven (pensar líneas de acción conjunta en pos de asegurar que la familia acompañe y asegure la posibilidad de que el joven sostenga a lo largo del año su proceso de escolarización).
- c. Vínculo con el niño/a y la/el joven. Ésta es la principal herramienta para revertir las situaciones en donde el derecho a una educación digna es vulnerado. El trabajo cotidiano permite detectar posibles situaciones de abandono y trabajarlas aprovechando la confianza que genera el contacto diario.

En este sentido, las organizaciones utilizan distintas acciones y construcción de espacios comunitarios, como:

- **Apoyos escolares:** algunos se establecen como prácticas solidarias de otros/as jóvenes estudiantes; otros cuentan con materias de apoyo específicas (matemática, inglés, física) a partir de trabajo solidario de docentes o maestros/as de la comunidad.
- **Talleres artísticos:** talleres de circo, mural, artes plásticas, murga.
- **Talleres de comunicación:** taller de radio, taller de comunicación comunitaria, taller de fotografía.
- **Deporte y recreación:** en algunas instituciones se desarrollaron escuelas de fútbol y hockey para niños y niñas.

Estos talleres funcionan muy bien, con gran aceptación de niños/as y jóvenes. Son espacios de inclusión, de participación y de fortalecimiento de derechos, distintos del de la escuela tradicional, dinámicos y flexibles, con propuestas alternativas pero que posibilitan la identificación de situaciones de riesgo educativo, facilitan el acompañamiento de trayectorias educativas de cada chico y generan acciones de reinclusión educativa.

## LA IMPLEMENTACIÓN DE PLANES DE TERMINALIDAD EDUCATIVA:

Argentina Trabaja, Enseña y Aprende (FinES), Programa de Finalización de los Estudios Secundarios para personas mayores de 18 años. Se logró articular la apertura de comisiones de terminalidad en las organizaciones que las necesitasen y la incorporación de jóvenes o sus familias en centros cercanos. Éstos son más flexibles y se desarrollan en ámbitos comunitarios, lo que genera otro tipo de contención e inclusión. La creación de comisiones de FinES en las instituciones y organizaciones sociales permitió y garantizó el derecho a la educación, a la vez que potenció y fortaleció la participación comunitaria y el compromiso de los/las jóvenes, sus familias, los vecinos y vecinas del barrio. También se desarrollaron experiencias con otros programas de terminalidad educativa:

**FinES 1:** Programa de finalización de los estudios primarios para personas mayores de 18 años.

**Programa COA** (Centro de Orientación y Apoyo): Programa para las y los que adeuden materias del nivel secundario, mayores de 18 años.

**CENS** (Centro de Estudios de Nivel Secundario): Programa de terminalidad del nivel secundario semi-presencial.

**Programa Nacional de Alfabetización para jóvenes y adultos “Encuentro”.** **Capacitación en oficios:** se trabajó con los distintos centros de formación profesional.

## ARTICULACIÓN CON PROGRAMAS SOCIALES:

1. Economía social y microcrédito.
2. Programa Ellas Hacen.
3. Programa Argentina Trabaja.
4. Operativos Socio-Sanitarios.
5. Programa Aplausos por la Inclusión.
6. Programa Murales Colectivos.

## ARTICULACIÓN CON ESCUELAS:

La articulación con las escuelas en cada territorio es fundamental. Nos permite completar las acciones que llevan adelante las organizaciones sociales y barriales de la Red. La posibilidad de articular espacios y estrategias en común mejora las acciones para el fortalecimiento del derecho a la educación.

## ACCIONES COMUNITARIAS DE PROMOCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN:

Las organizaciones sociales de la Red construyen el potencial de generar espacios de organización, de participación y de promoción en relación al derecho a la educación. En función de ello trabajamos buscando la realización de acciones conjuntas que articulen las distintas experiencias barriales de organizaciones sociales, las instituciones educativas y programas sociales en el territorio.

Durante este año se llevaron adelante distintos encuentros y jornadas barriales. Algunos de ellos fueron:

- Jornadas Comunitarias con la Red de Escuelas del barrio Salaberry: Promesa a la Bandera en la Plaza del Barrio, Día del Estudiante y Fiesta de la Primavera.
- Día del Estudiante FinES - Argentina Trabaja Enseña y Aprende: Comisiones de la localidad de Claypole.
- Jornada Comunitaria Día del Niño Barrio Don Orione.
- Jornada comunitaria por los Derechos de los Niños y las Niñas en Burzaco.
- Jornadas de murales colectivos en escuelas; ES 31 y EP 25 de Glew, ES 17 de Malvinas.

Creemos que las actividades comunitarias desarrolladas permitieron visibilizar las distintas políticas del Ministerio de Educación y el trabajo de la Red, además de sumar a otras organizaciones, articular con otros actores sociales, institucionales y educativos.

Estas actividades también fortalecieron el compromiso de los/las jóvenes, sus familias, los vecinos y vecinas de cada barrio para potenciar los objetivos de construir el derecho a la educación para todos y todas. Desde las organizaciones que promovemos el derecho a la educación en el distrito de Alte. Brown continuaremos trabajando como hasta ahora, haciendo hincapié en tres acciones concretas para seguir profundizando nuestro trabajo. Nos proponemos ampliar la propuesta de **analfabetismo 0**, trabajar por **la inclusión de jóvenes** en el programa FinES 2 (en articulación con el Plan Progresar), y generar instancias articuladas con profesorados y universidades para la **formación docente**.

En este sentido, estamos desarrollando estrategias de trabajo comunitario en distintas localidades del distrito, trabajando con referentes educativos, alfabetizadores, con clubes, con otras organizaciones sociales y comunitarias y con docentes comprometidos con el trabajo educativo.

El motor de la Red por el Derecho a la Educación son los jóvenes, con todas sus acciones, su participación, sus ganas de expresarse, sus obras de teatro, su música y la posibilidad de dialogar en un pie de igualdad con sus pares.

Creemos que nuestro gran desafío es la participación, la politización, poder debatir qué escuela queremos, qué maestros, qué comunidad. Esto nos lleva a reflexionar sobre qué país queremos y a trabajar por la democratización en un sentido amplio.

La voz de los chicos y de las chicas tiene que escucharse. Sus formas de aprender, sus mensajes, deben tenerse en cuenta, en el contexto de un país y una región que se debate por la “democracia o las corporaciones”.

## Las mujeres, el centro de nuestro trabajo.

EXPERIENCIAS DE TERMINALIDAD DE PRIMARIA Y SECUNDARIA (FINES)

Lic. Blanca Margarita Gutiérrez<sup>130</sup>

En nuestro centro educativo ha sido siempre una preocupación la revalorización del papel de la mujer-madre, partiendo de su potencial y brindándole oportunidades. Es por eso que fomentamos una planificación participativa, ubicando a la persona como sujeto de la historia, como actor y no como mero espectador, y proponiendo un proceso a través del cual las personas adquieran mayor dominio sobre su propio destino. El gran desafío fue ayudar a las mujeres a recuperar su autoestima, a comprender más plenamente tanto el valor de su propia vida como la importancia de su presencia en la familia y en toda la comunidad. Ellas estaban acostumbradas a una vida empobrecida por tener escaso nivel educativo y por atravesar la frustración que produce no poder brindar ayuda a sus hijos cuando éstos la solicitaban.

En los primeros años de este proceso comenzamos por ofrecer capacitaciones en diferentes talleres, con salida laboral rápida (tejidos a dos agujas, crochet, pintura en tela y madera, manualidades, cocina y repostería, alfarería, corte y confección, peluquería entre otros). Allí pudieron aprender los oficios, lo cual generó confianza. Un logro importante fue generar un ingreso para el hogar con la venta de sus trabajos y creaciones. La experiencia permitió también que las mujeres

---

130 Licenciada en Trabajo Social. Asistente Técnico Local de la Diócesis de Cáritas Catamarca, donde actualmente cursan 165 alumnos la finalización de sus estudios primarios y secundarios a través del Plan FinES.



logren relacionarse con sus propias vecinas.

Comprobar que aprender es posible aumentó la confianza en sus capacidades. Sin embargo, comenzó a hacerse evidente que había que seguir. Aún había algo pendiente: su realización personal. La posibilidad de concluir sus estudios primarios o secundarios, según el caso. Querían aprender algo nuevo, terminar una etapa truncada, saber cómo colaborar en la educación de sus hijos, ayudarlos con las tareas, contestar a sus preguntas y dejar de sentir vergüenza por “no saber”. Comenzamos entonces a interiorizarnos con el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES), y a informar sobre la posibilidad de implementarlo en el barrio. Nos dimos cuenta de que la mayoría de las mujeres estaban expectantes y esperando que algo así sucediera.

El entusiasmo de las madres fue creciendo y contagiando a sus hijos, familiares y vecinas. Surgían las dudas, aparecieron las excusas. El hecho de dejar atrás tantos años, a veces veinte o más, sin estudiar... La duda se les presentaba: ¿podrían sostener en el tiempo este desafío? La palabra profesor/ra las ponía nerviosas, las intimidaba. Era un proyecto con dos aspectos motivadores: el desarrollo personal –materia pendiente en sus vidas– y una segunda motivación: el deseo de disminuir la distancia educativa con sus hijos. Sorteada esta brecha, les sería posible establecer relaciones más horizontales e igualitarias.

## LA APERTURA DEL AULA

Pedimos que el aula se abriera con un horario acorde a las posibilidades reales de concurrencia de estas mujeres. Logramos hacer coincidir los horarios con los que cumplían sus hijos en el mismo espacio. En 2011 dimos el primer paso y pusimos en marcha nuestra aula FinES, con la designación de profesores para el primer módulo. Los profesores comenzaron a dar clases y se pusieron a la altura de las circunstancias, con las adaptaciones necesarias, lo que favoreció mucho el armado del espacio.

Articulamos con centro vecinales de nuestra comunidad. Contando con

el espacio físico, dimos apertura a esta hermosa experiencia en un aula con 48 personas, en el centro vecinal Eleonora, del barrio Las Flores.

El desafío que asumían los alumnos no era fácil, sobre todo para aquellos de mayor edad, aunque también para quienes habían dejado la escuela hacía muchos años. La inseguridad respecto de sus propias capacidades fue uno de los obstáculos más difíciles de superar y también el responsable principal de las deserciones iniciales. Observamos en los alumnos mayores que esa inseguridad se acompañaba del temor al ridículo y de un sentimiento de vergüenza por volver a estudiar en edades adultas. Asistir a la escuela era quedar expuestos y volver a sentirse, de alguna manera, en inferioridad de condiciones frente a otros. La batalla fue dura, pero sostuvimos férreamente a todos: a aquellos que demostraban interés y necesidad de terminar y también a quienes se percibían más vulnerables. Frente a todos los pronósticos llegó la primera promoción con 25 egresados.

La organización de nuestro primer acto de egresados se realizó en el salón Exequiel Soria del cine teatro Catamarca. Un acto sencillo pero cargado de emotividad.

Comprometidos con esta hermosa experiencia, continuamos en el camino del saber. Seguimos trabajando: tutores, profesores, equipo técnico de nuestro centro educativo, instituciones vecinas, centros comunitarios, centros vecinales. En el año 2012, debido al alto número de inscriptos, tuvimos que abrir dos aulas, de las cuales egresaron 36 personas cuyas edades iban entre 18 a 59 años. El acto de egresados –ya como una tradición– se llevó a cabo en el salón Exequiel Soria del cine teatro Catamarca y luego la tercer promoción...

## Y VAMOS POR MÁS

Actualmente, 52 alumnos en un centro vecinal y 97 en otro centro comunitario cursan para terminar el secundario. Y en la terminalidad del nivel primario, 60 alumnos, sobre todo mujeres beneficiarias del programa Ellas Hacen, del Ministerio de Desarrollo Social.

Mediante acuerdos con la delegación del plan FinES, colaboramos

con este programa acompañando desde nuestra experiencia. Hoy en día, egresados de nuestras aulas FinES se encuentran cursando niveles terciarios y universitarios. Lo que fue una preocupación por nuestras madres, con quienes ya teníamos contacto, se ha convertido en una preocupación por que nadie en Catamarca quede sin cumplir el sueño de terminar la escuela primaria o secundaria. A estas mujeres, el estudio les cambió la vida. Mucho influyó en sus vidas y en su desempeño personal. Algunos profesores tuvieron un rol indispensable, al enseñar que la vida es hermosa y la valoración y superación personal nos brinda capacidades para enfrentar las dificultades con una mirada de esperanza: cuando se quiere lograr algo, definitivamente SE PUEDE.



## INFORMACIÓN DE CONTACTO

### **Ministerio de Educación de la Nación Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**

Av. Santa Fe 1548 Piso 8  
Te: (011) 4129-1800 int. 6036  
jbrancoli@me.gov.ar  
susanabarrera09@yahoo.com.ar  
melli@me.gov.ar

### **Fundación SES**

www.fundses.org.ar  
derechoalaeducacion@fundses.org.ar  
Te: (011) 5368 8370 / 8371 / 8372

### **Cáritas Argentina**

www.caritas.org.ar  
educacion@caritas.org.ar  
Te: (011) 4342-7936 int.: 1126

### **Fundación Organización Comunitaria - FOC**

www.fundacionfoc.org.ar  
info@fundacionfoc.org.ar  
Te: (011) 3526-2965

### **RED DE ORGANIZACIONES SOCIALES POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

www.estudiarestuderecho.net



**DNPS** Dirección Nacional  
DE POLÍTICAS  
SOCIOEDUCATIVAS

**FOC**  
Fundación de Organización Comunitaria

**CÁRITAS**  
  
**ARGENTINA**

 **fundaciónses**  
Con todos los jóvenes

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.