



Programa Integrado y Multidisciplinario para el Fortalecimiento Educativo de la Comunidad de Vista Alegre

Informe Final



Presidenta

Casala, Teresa

Coordinador

López Gómez, Jorge

Colaboradores

Kees, Graciela Viviana

Mantilaro, Francisco

Capacitadores

Butto, Sandra

Carri, Jorge

Delvas, Graciela

Fernández, Alba

López Gómez, Jorge

Nantes, Bernarda

Año 2007

Provincia del Neuquén



**CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES
DIRECTOR GENERAL DE LA UNIDAD OPERADORA PROVINCIAL**



PROVINCIA DEL NEUQUÉN



**COPADE
DIRECTOR PROVINCIAL**



**MUNICIPALIDAD DE VISTA ALEGRE
DIRECTORA DE DESARROLLO SOCIAL**

**FALTAN LOS NOMBRES DE LS AUTORIDADES ACTUALES...
DEJAMOS EN BLANCO?**

¿O LO

INDICE DE CONTENIDOS

1- AGRADECIMIENTOS INTRODUCCIÓN	5
2 - DETECCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD LOCAL	10
3 - PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL DEL PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, PARA LAS LOCALIDADES DE CENTENARIO Y VISTA ALEGRE.	12
4 - INFORMES DE LOS TALLERES	14
4.1. TALLER DE DOCENTES	15
4.1.4. ENCUENTRO 4, PRESENCIAL	15
4.1.5. ENCUENTRO 5, PRESENCIAL	18
4.1.6. ENCUENTRO 6, PRESENCIAL	22
4.1.7. ENCUENTRO 7, PRESENCIAL	24
4.1.8. ENCUENTRO 8, PRESENCIAL, CON PADRES	26
4.1.9. ENCUENTRO 9, PRESENCIAL	29
4.1.10 ENCUENTRO 10 PRESENCIAL	31
4.1.11MATERIALES DE APOYO Y PRODUCCIONES	35
(ENC. 05) LA CONFIANZA EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS	35
(ENC. 05) PERIFERIA	44
(ENC. 9) CARLA ACTIS CAPORALE,	45
4.1.12. EVALUACIÓN FINAL.	68
4.2. TALLER DE JÓVENES	71
REFLEXIONES ACERCA DE LA PRIMERA ETAPA.	72
REDEFINICIÓN DE LA PROPUESTA	74
DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA	76
CASOS DE CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	80
EXPERIENCIAS	83
4.3. TALLERES CON PADRES	95
4.3.1 CONTINUIDAD TALLERES INICIADOS	96
4.3.1.6. 6 ^{TO} TALLER DE PADRES	96
4.3.1.7 7 ^{Mo °} TALLER DE PADRES	99
4.3.1.8 8 ^{Vo °} TALLER DE PADRES	102

4.3.1.9	9 ^{No} ° TALLER DE PADRES	103
4.3.2.	RUCA LUHE	107
4.3.2.1.	1° TALLER DE PADRES RUCA LUHE	108
4.3.2.2.	2° TALLER DE PADRES RUCA LUHE	111
4. 4.	TALLER CON AGENTES DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	113
	OBJETIVOS GENERALES DEL TALLER:	114
4.4.1.	PRIMER PASO PRESENTACIÓN	116
4.4.2.	SEGUNDO PASO. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	120
	VALORES	120
	COMUNICACIÓN	121
	CONFLICTOS	122
4.4.3.	TERCER PASO. PLANEAMIENTO	129
4.4.4.	CUARTO PASO	132
	ANEXOS	136
	01. MODELO DE DECLARACIÓN DE MISIÓN	136
	02. JUNTOS PODEMOS. POCHO LOPRATI	137
	03. CUANDO NOS PIDAN PESCADO... G LORCA	139
	04. PRÓLOGO. QUINTA DISCIPLINA. E. GORE	140
	05. JEFES ASERTIVOS RECEPTIVOS.	142
4.5.	TALLER DE ORGANIZACIONES DE LA COMUNIDAD	
5.	ACCIONES ARTICULADORAS.	149
5.1.	REUNIÓN ABIERTA DE ANÁLISIS DEL PROCESO – 25-10-07	150
5.2.	ENCUENTRO PARTICIPATIVO TALLERES DE DOCENTES Y PADRES – FECHA: 22-11-07	155
5.3 .	TALLER COMUNITARIO DE ANÁLISIS Y SÍNTESIS DEL PROCESO DE FORMACIÓN COMPARTIDO	160
	MATERIALES	162
	IMÁGENES.	166



1- INTRODUCCIÓN¹

¹ Elaborado a partir del proyecto y el informe parcial, para facilitar su lectura, y lo compartido. VER ANEXO 1. Introducción al 2do Informe Parcial.

1- Agradecimientos – Introducción

Es fundamental expresar nuestro agradecimiento a la comunidad de Vista Alegre dado que la concreción de la propuesta fue posible por la actitud colaborativa, flexible y positiva de los actores locales. Cabe destacar que un papel fundamental para la adecuación a las necesidades de la comunidad lo tuvo la Directora de Acción Social con quien se fueron ajustando aspectos del plan de trabajo.

“Informe Final” correspondiente al **“Programa Integrado y Multidisciplinario para el Fortalecimiento Educativo de la localidad de Vista Alegre”** solicitado al Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE) de la Provincia del Neuquén, por la Municipalidad de Vista Alegre y financiado por el Consejo Federal de Inversiones (CFI).

El Programa planteó la implementación de estrategias para facilitar la intervención socio comunitaria en el “fortalecimiento educativo”, a partir de la **interacción con la comunidad** y de la implementación de talleres de **capacitación**.

Los talleres fueron espacios construidos y constituidos por los Actores de la Comunidad, que se sintieron identificados e interesados en revertir la situación descrita en el estudio **“Diagnóstico de las Principales Determinantes y Consecuencias del Fracaso Escolar en la Localidad de Vista Alegre”** realizado durante el año 2006.

A estos talleres se le agregaron momentos de “interacción” promovidos por personas e instituciones locales y/ o la Fundación Otras Voces que generaron instancias de encuentro, debate e intentos de promover la **construcción colectiva y consensuada de alternativas de intervención y acción en pos de objetivos compartidos de educación y desarrollo local participativo**. No se realizaron como talleres ni estaban, la mayoría, prediseñadas en el proyecto. Algunos de estos momentos ya sea coordinado por el equipo de Otras Voces o con la mera participación, se describieron en el informe anterior:

1. Encuentro Concejo Deliberante
2. Primer encuentro con docentes (donde se presentó a todos los docentes de la Escuela 167 la propuesta de pensar la educación y el desarrollo de manera articulada).

3. Segundo encuentro con docentes (destinado a informar y convocar a los docentes radicados en la comunidad o en localidades cercanos).
4. Encuentros por los derechos de los niños. (participación)
5. Encuentro con jóvenes, convocado por la Dirección de Juventud y que contó con la participación de las Iglesias de la localidad.
6. Taller del Plan de Ordenamiento Territorial (Asistencia a los cuatro talleres realizados en las localidades de Vista Alegre y Centenario).
7. Primer Encuentro General/Transversal (DISEÑO DE FUTUROS DESEADOS).
8. Taller transversal. Donde se presentó un documento para trabajar nuevamente la inter-sectorialidad y la necesidad de participar en la construcción del futuro de la comunidad.

Acciones que se describen en este informe:

1. Reunión para la presentación del Informe Final del Plan de Ordenamiento Territorial, para las localidades de Centenario y Vista Alegre.
2. Asistencia al encuentro de capacitación entre el INTA, Producción del Municipio y docentes y alumnos del CPEM 33.
3. Jornada de evaluación comunitaria de la marcha del proyecto. A manera de un segundo taller transversal.
4. Incorporación al equipo de Juventud del Municipio para la celebración del aniversario de la localidad.
5. Encuentros entre los participantes de los talleres de Padre y Docentes.
6. Encuentro de Evaluación Final.
7. Inicio de consultas locales (producción y Desarrollo Social) y ante el CPE, Dirección General de Adultos, para implantar un Centro de Formación Profesional en la localidad.

Reiterando lo dicho en informes anteriores, se fue proponiendo con este “trabajo multidisciplinario y multiactoral que el comienzo del proceso de cambio se produjera por la sensibilización y la posibilidad de que cada actor se abriera al trabajo en equipo y en red”². Se mantuvo “la concepción de **“Comunidades de**

² Introducción. Primer informe de avance.

Aprendizaje” desde donde se busca que la comunidad entera se reconozca responsable del desarrollo educativo y se consensúen e implementen estrategias educativas locales, estrategias de aprendizaje colaborativo, estrategias de reflexión y acción, que den respuesta a las particularidades de su propia comunidad”³.

Este concepto de autonomía de lo local como base del proyecto, **necesitó de una mayor articulación entre la Fundación y los responsables del proyecto, con la comunidad.** Esta articulación, se fue logrando durante el desarrollo mismo del proyecto y entonces es que se generó confianza entre quienes interactuamos.

Señalamos que aunque la autonomía de lo local, presente en el proyecto, es un valor que exhiben todos los actores locales, no encontramos un trabajo en red ni un proyecto formulado de manera participativa, por lo que la autonomía de los actores locales se traducía en mucha colaboración, pero también en prácticas aisladas cuando no en interferencia y desconfianza.

De allí la decisión de participar en numerosas actividades no previstas en el proyecto original, para conocer lo que se realizaba y poder comunicarlo a otros actores locales, como hemos descrito.

Desde el diseño y la implementación se encontraron algunas dificultades. La imposibilidad, por razones ajenas a la propuesta, de trabajar la primera parte del año con los talleres para que luego madurara el proceso comunitario en la segunda mitad, obligó a la búsqueda de nuevas estrategias que fortalecieran el proceso comunitario. Se comenzó con actores que fuimos contactando y que fueron participar en talleres de formación para analizar sus experiencias como sector social, en el inicio, casi sin conocernos. El retraso al cronograma original - ideal llevó a terminar la propuesta a fin de año, año con particularidades electorales y de cambio de autoridades.

A la decisión de mantener acciones que vincularan a los actores locales se le incorporaron los talleres conjuntos de padres y docentes, la capacitación en talleres con trabajadores del municipio, cambios importantes en el diseño de los talleres con jóvenes y el primer encuentro de OSC promovido desde el proyecto e impulsado desde lo local.

³ Idem.

Mediando el proceso, la “Jornada de evaluación comunitaria de la marcha del proyect, a manera de un segundo taller transversal” permitió plantear la modificación de las actividades con jóvenes. Se decidió, entonces, sumar al equipo de Otras Voces a lo que se estaba diseñando desde la Dirección de Juventud. También a partir de esta jornada comenzó a plantearse la actividad con Organizaciones Sociales de la comunidad, hecho que culminó en un primer encuentro.

Posteriormente se plantearían encuentros entre los participantes de los talleres de padres y docentes que llegarían a la decisión de darles continuidad en el próximo año en la escuela primaria 105 para acercar a ellos a padres de alumnos.

Cerrando las actividades formales del Proyecto se presentó a los participantes de los talleres una síntesis de lo actuado y un mapa socio-institucional que mostraba la diversidad y cantidad de actividades que se realizan cotidianamente y que eran desconocidas o no apreciadas en lo local. Esto generó un impacto significativo entre los asistentes, quienes decidieron sumarse a los encuentros de las organizaciones de la comunidad que se llevarán a cabo los últimos jueves de cada mes del año 2008.

Otras actividades han quedado planteadas como fruto de las relaciones humanas crecientes entre actores locales y la Fundación Otras Voces, como son el trabajo con jóvenes y el trabajo con microcréditos (“Banco Popular de la Buena Fe”).

De lo expresado en los informes surge que hemos actuado con múltiples abordajes sobre la problemática detectada, ahora bien, podemos considerar que la principal problemática social de la localidad, tal como surge de los análisis socioeconómicos deberá continuar trabajándose a futuro integralmente para que revirtiéndose estos indicadores pueda observarse la mejora en la calidad de vida y en consecuencia en los indicadores educativos. *“Vista Alegre es una comunidad rural-marginal cuya población tiene en general ocupaciones de carácter transitorio relacionadas a la actividad fruti hortícola (peón rural), con una alta inestabilidad laboral, ingresos temporarios y escasos. Según el Censo 2001, el 28,7% de ésta población registraba Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)”*

2 - DETECCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD LOCAL

2 - DETECCIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA COMUNIDAD LOCAL

Durante el desarrollo del proyecto tomamos contacto con muchas personas de la localidad y pudimos apreciar quienes sentían su pertenencia y esto redundaba en un accionar fuerte en la localidad. Funcionarios gubernamentales, empleados municipales con autonomía de las áreas social y de desarrollo, trabajadores de salud, extensionista del INTA, docentes y directores de escuelas, miembros de organizaciones no gubernamentales –Iglesias, deportes-, y vecinos en general.

En estos encuentros todos fuimos modificados y cuando debatimos nuestro trabajo encontramos posturas críticas y solidarias que nos ayudaron a aprender de lo que hacíamos.

Hasta el último momento surgieron novedades y propuestas para dar continuidad desde lo local a lo descubierto en conjunto.

Un ejemplo significativo del cual aprendimos en la posibilidad de escuchar y compartir directamente las problemáticas fue la participación en los dos encuentros con los niños/as y adolescentes que practican ajedrez en Vista Alegre Norte. Fue sin dudas una experiencia que trataremos de repetir en nuestras actividades de desarrollo comunitario.

Fueron muy importantes, para nuestro análisis del proceso, los aportes críticos que nos realizó la Licenciada Mirta Quilán, Directora de Acción Social del Municipio. También lo fue el compromiso que demostraban con su tarea los trabajadores del área social y su colaboración constante con la propuesta.

Lo mismo podemos decir de la directora de Turismo a cargo de Producción, Mercedes Rosas y de su equipo de gente preocupados todos por el desarrollo local.

De Juan Carlos Coco, vice director del CPEM 33, de Raniel Ridaó, agente sanitario de Vista Alegre Norte, y Diana Chávez concejal electa, recibimos aportes muy valiosos, algunos de los cuales continuamos procesando. Los participantes - protagonistas de los talleres, a quienes escuchamos y con quienes compartimos testimonios de vida nos aportaron y revitalizaron en nuestro trabajo comunitario.

3. PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL DEL PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, PARA LAS LOCALIDADES DE CENTENARIO Y VISTA ALEGRE.

3. PRESENTACIÓN DEL INFORME FINAL DEL PLAN DE ORDENAMIENTO TERRITORIAL, PARA LAS LOCALIDADES DE CENTENARIO Y VISTA ALEGRE.

Nos detenemos en este punto por considerarlo importante. Hicimos en los informes anteriores una referencia que nos parece oportuno transcribir:

“El ejido de Vista Alegre no tiene tierras fiscales.

“El 70 % de la tierra del ejido es de Moño Azul. El resto es de propietarios productores o no.

“No hay donde construir viviendas”.

En la presentación del Informe Final del “Plan de Ordenamiento Territorial”. surgieron algunos aspectos que se deben considerar al momento de pensar el futuro de la localidad.

1. El trabajo presentado debería tenerse en cuenta para planificar aspectos del desarrollo urbano y rural, habitacional, productivo y turístico
2. El desarrollo urbano de Vista Alegre se propone en torno al barrio Ruca Luhé en donde hay mucho trabajo previo por realizar ya que la comunidad en general ve dicho barrio como marginal.
3. La cámara de productores generó un conflicto de proporciones con los autores del proyecto por las referencias a las áreas de amortiguación entre lo rural y lo urbano, la propuesta se entendió como pérdida de tierras productivas.

Consideramos que la problemática educativa, por la cual fuimos convocados, está muy relacionada con la representación que la comunidad tiene de su situación actual y de su futuro socioproductivo. De ahí, que lo surgido en este encuentro del Plan de Ordenamiento debe ser tenido en cuenta al momento de continuar abordando lo educativo desde la concepción de Comunidades de Aprendizaje.

4. INFORMES DE LOS TALLERES

4 - INFORMES DE LOS TALLERES

4.1. Taller de docentes

4.1.4. Encuentro 4, presencial

Eje I: ¿Ser docente vale la pena? (La vida del docente)

Eje II: ¿Qué quiere Usted de mí? (La vida en las aulas)

Encuentro 4 (12/10)

Parte 1

Lectura y análisis de los siguientes textos

Zelmanovich, Perla: “Contra el desamparo”, en Dussel, Inés- Finocchio Silvia, compiladoras, “Enseñar Hoy, una educación en tiempos de crisis” Fondo de Cultura Económica.

Zelmanovich, Perla, “Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica”

Material extraído de la Especialización en Currículo y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO)




Analizar el siguiente caso , desde los materiales leídos y fundamentalmente

los conceptos de : **Asimetría, Ensayo y vulnerabilidad, pudiendo pensar desde ellos el rol de los adultos y de los alumnos (niños o adolescentes) .**



Pensar en algún caso vivido, personalmente o por un compañero, para

repensar lo actuado desde los conceptos desarrollados.

Pequeño plenario: papelógrafo

“Un caso....

Estábamos trabajando una tarde en un taller de alumnos repitentes que se desarrollaba en un trailer en el patio de la escuela. Resumiendo las temáticas esta tenía que ver con resignificar el estudio en el proyecto de cada uno.

Al mirar por la ventana veo a alguien abriendo el baúl de un coche y salgo corriendo, cuando llego afuera ya se iba, el no me vio, pero yo lo reconocí.

Era un alumno que había quedado fuera al inicio del año. repitente él, pero por segunda vez. No fue tanto la segunda vez como sus antecedentes con el delito los que sumaron más puntos para su salida de la escuela.

Este DIA volvió a robar a la escuela. No era cualquier auto. Era el auto del hijo de la Directora.

Entro y le comento al hijo de la Directora que además era profesor de la escuela lo que había visto.

Abre el baúl del auto, un falcón viejo y por supuesto sin alarma, y no estaba la mochila con calculadoras, CD, lapiceras y apuntes de la facultad ya que el profesor era estudiante de ingeniería.

No recuerdo ahora cómo fue que volvió el chico, el "choco" se llamaba, 14 años. Yo estaba con chicos amigos de él cuando lo "denuncié" a la directora, hubo algunos reproches. Por qué hizo eso, el profe tiene plata. Me sentí en un momento la "buchona".

Cuando el chico se acercó, porque sus amigos lo llamaron, me miraba y me decía que el no era, ya estaba con otra ropa... (cosa en la que hacía hincapié) yo con cierto temor, debo decir, sostuve que lo había visto a él y que lo conocía y que de verdad al verlo, no podía haber ignorado lo que pasaba. Se fue.

Me quedé con ciertos temores, viva cerca de la escuela a unas 10 cuadras y todos los alumnos conocían mi casa.

Al día siguiente la Directora me cuenta con entusiasmo, después de felicitarme por mi buena acción. Que después de varias negociaciones, su hijo había recuperado casi todas sus cosas. Las negociaciones fueron: no denunciar a la policía y el pago de \$ 20.

Me sentí una estúpida. ”

INFORME DEL 4º ENCUESTRO

Este encuentro fue sumamente catártico y lleno de anécdotas referidas en muchos casos a alumnos y situaciones con padres en casos problemáticos.

Pero también se pudo pensar, como factor de análisis del rol docente, en la dimensión del tiempo con respecto a algunos alumnos. Fundamentalmente, en aquellos casos en los cuales no parecen evidenciar logros con respecto a lo “planificado”, lo “esperado”, pero realizan otros avances que son necesarios para que lo anterior suceda y eso es posible porque hay un docente que realizó a conciencia su tarea.

Se conversó sobre las diferentes reacciones de padres y alumnos, frente a diferentes actitudes de docentes. Se analizaron algunas situaciones (algunas exitosas otras no) para poder pensarlas en el marco de lo grupal.

El caso planteado posibilitó el análisis de los modos de actuar de los diferentes roles que rodean a los alumnos.

4.1.5. Encuentro 5, presencial

Eje II: ¿Qué quiere Usted de mí? (La vida en las aulas)

Encuentro 5: (5/11)

Parte 1


Leemos el cuento “Periferia” de Caporale, Carla, alumna del Colegio Nacional Buenos Aires.


Relacionamos el cuento con las situaciones cotidianas y nuestro lugar en ellas.


A pensar....

 Identifique a un alumno de su escuela que haya repetido o abandonado

 Reconstruya su trayectoria escolar hasta el momento

 Identifique o formule hipótesis sobre factores contextuales que pueden haber influido el desarrollo de su trayectoria escolar.

 Identifique o formule hipótesis sobre factores escolares (considerando entre ellos las representaciones de los docentes)

 Intente diseñar acciones para abordar las situaciones descriptas. (en pocas palabras)




- En función de lo anterior y con la producción del grupo completé el siguiente cuadro

Nombre	Ej: Juan
Grado / año	2°			
Trayectoria escolar	Ingresó a mediados de Jardín. Primer grado paso raspando, muchos problemas de conducta. Repite segundo grado			
Factores	Contextuales	Vive con su abuela.		

	Escolares	Mala relación familia-escuela. Dificultades de conducta Buen vínculo con la música				
Alumnos "exitosos"	Palabras comúnmente utilizadas para referirse a él	Sensación que despierta	Alumnos "fracasados"	Palabras comúnmente utilizadas para referirse a él	Sensación que despierta	
Juan			Pedro			
Tito			Andrés			
...						

Lectura y análisis del siguiente texto

 **Cornú, Laurence** : "La confianza en las relaciones pedagógicas" , extraído

de Frigerio, Graciela (Comp.): "Construyendo un saber sobre el interior de la escuela" Ed. Novedades Educativas 1999.-

Consigna 1:

 Leer el texto.

Tratar de establecer relaciones con los textos anteriormente leídos y con las situaciones presentadas.

Anotar conceptos o palabras sueltas que evoquen las lecturas anteriores.

Informe del encuentro:

El encuentro se realiza cada vez con menos participantes, pero tres de ellos son los directores de los tres establecimientos de la localidad. A partir de las situaciones escolares planteadas, aparece fuertemente el conflicto escuela-familia y la necesidad de articular con las diferentes organizaciones de la comunidad (fundamentalmente Acción Social y Salud).

Se comienza a pensar en proyectos de articulación y de señalamiento de las necesidades de cada sector.

Aparece tímidamente la necesidad de accionar sobre la realidad, aún cuando todavía no se visualiza el rumbo.

Se perciben dificultades de tipo personal para establecer vínculos Institucionales. Se intenta trabajar la mirada hacia lo Institucional a efectos de despejar éstos conflictos personales.

Cuadros

Nombre				
Grado / año				
Trayectoria escolar				

Factores	Contextuales				
	Escolares				
Alumnos "exitosos"	Palabras comúnmente utilizadas para referirse a él	Sensación que despierta	Alumnos "fracasados"	Palabras comúnmente utilizadas para referirse a él	Sensación que despierta



4.1.6. Encuentro 6, presencial

Eje II: ¿Qué quiere Usted de mí? (La vida en las aulas)

Encuentro 6: (9/11)

Lectura del siguiente texto:

 DUSCHATZKY, Silvia: “Estar a la deriva... Modos de habitar la escuela” Aten-

Vocalfas Gremiales Sec. Extensión U.N.CO 2003

 Luego de leer el texto tratar de establecer relaciones con lo cotidiano.

Semejanzas y deferencias

Anotar conceptos o palabras sueltas que evoquen las lecturas anteriores.

Para ver... Proyectamos power points

Trabajamos sobre una entrevista a Silvia Duschatzky en la que realiza una análisis acerca del posicionamiento de los docentes: **omnipotencia-impotencia** que a veces suelen no dar paso a la **potencia**.

Posteriormente analizamos brevemente un informe realizado por Raúl Cervini acerca de cuáles son los determinantes del desempeño escolar de los alumnos.

Informe del encuentro

A partir de la lectura y el análisis del informe de Cervini, se produjo una interesante conversación acerca del funcionamiento escolar.

Fundamentalmente se trabajó sobre las dinámicas institucionales (en la escuela media) y sobre la conflictiva y necesaria relación entre familias y escuela, centrándose esto último en las dificultades de la comunicación entre ambas, principalmente en la escuela primaria.

Quedó evidenciado que las potencialidades son casi siempre individuales. También se conversó acerca de la responsabilidad de las Instituciones y del docente en particular en mejorar lo que sucede en las aulas.

Dada la riqueza de los intercambios, la lectura de los textos previstos, que vinculaban a familia-escuela quedó para el próximo encuentro.

Se comienza a delinear una acción de tipo político desde los directivos que participan del espacio. La intención es dar cuenta de la necesidad de articulación entre escuelas (entre las tres escuelas entre sí: dos primarias una media) y las escuelas y los otros organismos del estado: salud de la provincia y las diferentes dependencias del municipio, especialmente Acción Social. El objetivo es que se puedan delinear y definir las demandas hacia el exterior de las escuelas (familias, organizaciones) de manera de re-direccionar los vínculos y conseguir una mejora en las relaciones interinstitucionales. (mediatizadas por las relaciones personales)





4.1.7. Encuentro 7, presencial

Eje III: ¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)

Encuentro 7: (16/11)

Distribuidos en grupos realizamos las lecturas de los textos: un análisis acerca de las diversidades familiares y su relación con la escuela y la misma temática abordada desde los derechos de los niños.

Se entrega el siguiente material:

Material de lectura	
	Redondo, Patricia: Entrevista a Isabelino Siede. “Imágenes cristalizadas. Las Familias de hoy y las expectativas de la escuela. Revista la educación en nuestras manos, n° 73, junio de 2005
	<u>Cosas que nunca habían ocurrido Repensar la relación escuela-familias Reportaje a Sebastián Urquiza, Director Escuela Especial 516, La Matanza.</u>
	Entrevista a María Saleme “Enseñar es aprender a escuchar” Suplemento Digital de la revista La Educación en nuestras manos N° 23; septiembre de 2005
	Ensayos y Experiencias n° 46: “Los derechos del niño al aula: un modo de recomponer las ganas de conocer” Gluz, Kantarovich, Kaplan.

Completamos el siguiente cuadro por escuelas

Tipos de familias que coexisten en la Institución									
	Ponerle un “nombre”	Describirla brevemente	Relación con la escuela	Relación desde la escuela					
ejemplos	Familia desafectada								
	Familia sostenedora								
	Familia ausente								
	Familia absorbente								
Nuestra responsabilidad									
Acciones que se realizan con las familias			1ero	2do	3°	4°	5°	6°	7°
Entrevista a padres o encargados. ¿Frecuencia? ¿Motivo? ¿Características de las convocatorias?									
Actividad que implique visita a la casa o sector en la que habitan									
Reuniones grupales									
Proyectos que involucren a padres									
Otras...									

Luego de completar los cuadros, realizar un intercambio entre las diferentes escuelas. Establecer semejanzas y diferencias.

Si se realizaron acciones analizar las acciones realizadas.

Pensarlas en función de los objetivos planteados. ¿Estos objetivos, fueron consensuados, fueron conversados con los directivos, con los docentes? ¿En función de qué se establecieron?

Informe del Encuentro

A partir de los textos seleccionados, se comienza a analizar el rol y la función de la familia en la actualidad, así como el rol y la función de la escuela en la actualidad.

Aparecieron las críticas y también las explicaciones de algunas acciones docentes y de padres en el marco de los contextos locales (de la comunidad, de cada escuela).

Se pudieron analizar algunas acciones desde las escuelas que no tienen en cuenta la realidad de las familias, sino que son pensadas desde un “ideal” del rol familia, lo cual no lleva a fortalecerlos sino que distancia a ambos actores aún más y promueve los enfrentamientos y la distorsión en la comunicación.

Una de las Instituciones comenta intentos de reuniones de padres por fuera del calendario de cortes evaluativos, con objetivos de diálogo y acercamiento frente a la dificultad en el desempeño escolar de sus alumnos.

Otra de las Instituciones comenta la organización Institucional con respecto a entrevistas de padres, las cuales sólo se realizan en forma personal e individual al iniciar la etapa de escolaridad. Luego ese material es el que circula año a año cada vez que el alumno cambia de docente. Conversamos acerca de que este material al año siguiente ya no contiene los cambios en las dinámicas familiares, y es importante conocerlas y poder brindar el espacio Institucional para comunicarse, aun más en contextos con alta vulnerabilidad en los vínculos.

Se comienzan a visualizar otros tipos de encuentros con los padres, en reuniones por otros motivos que no sea el rendimiento escolar solamente, se piensa en ampliar la realización de entrevistas individuales al inicio de cada ciclo (en primaria).

Desde el programa se vincula este espacio con el de padres y se promueve un encuentro entre ambos a efectos de iniciar un vínculo, desde otro lugar, que no sea el del padre que no se ocupa del hijo, o del docente que no atiende al alumno, sino un lugar de reconocimiento de ambos.




4.1.8. Encuentro 8, presencial

Eje 3: ¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)

Taller 8

Taller transversal (23/11)

Taller de padres y docentes

-  Realizar un primer contacto padres-docentes
-  Articular las diferentes estrategias implementadas en el marco del programa general
-  Intentar acercamientos entre ambos sectores involucrados directamente en el Fortalecimiento Educativo de la Comunidad.

Parte 1 tiempo: 30´

Técnica de animación: “Refranes”




Objetivo: posibilitar la integración de los diferentes participantes.

Se les entregan tarjetas con la mitad de un refrán escrito. Deben encontrar cada uno la parte que lo completa. Al encontrar la parte, se presentan, teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Dónde vivo.
- ¿Tengo hijos, sobrinos, nietos, vecinos, que estén concurriendo o que deban concurrir a una escuela (primaria o media)?
- Intercambiar experiencias con relación a lo escolar.

Parte 2: tiempo 45´

Técnica “uno para todos”

-  Se organizan en tres grupos heterogéneos
-  Cada grupo designará un observador no participante.
-  Se reparten piezas de rompecabezas para cada grupo.

👉 Luego de un tiempo se darán cuenta que cada grupo está incompleto y que debe relacionarse con los otros dos para armar algo completo y con sentido.

Se le pedirá a los observadores que relaten su observación según los siguientes ítems:

- Cómo se organizó el grupo
- Qué obstáculos tuvieron
- Si algo les llamó la atención en la forma de trabajar.

Posteriormente cada grupo comenta sus impresiones y sentimientos durante el desarrollo de la actividad:

Mientras armaban en solitario,

Cuando se dieron cuenta que algo faltaba,

Cuando se encontraron con el otro grupo

Parte 3 tiempo: 30´

- A modo de cierre
- ¿Podemos encontrar alguna semejanza entre esta técnica y la relación entre la escuela, los padres y los chicos?
 - Intención del equipo:
 - Intentar proyectarse en ésta articulación escuela-padres
 - Poder pensarse como comunidad
 - Hay interés?

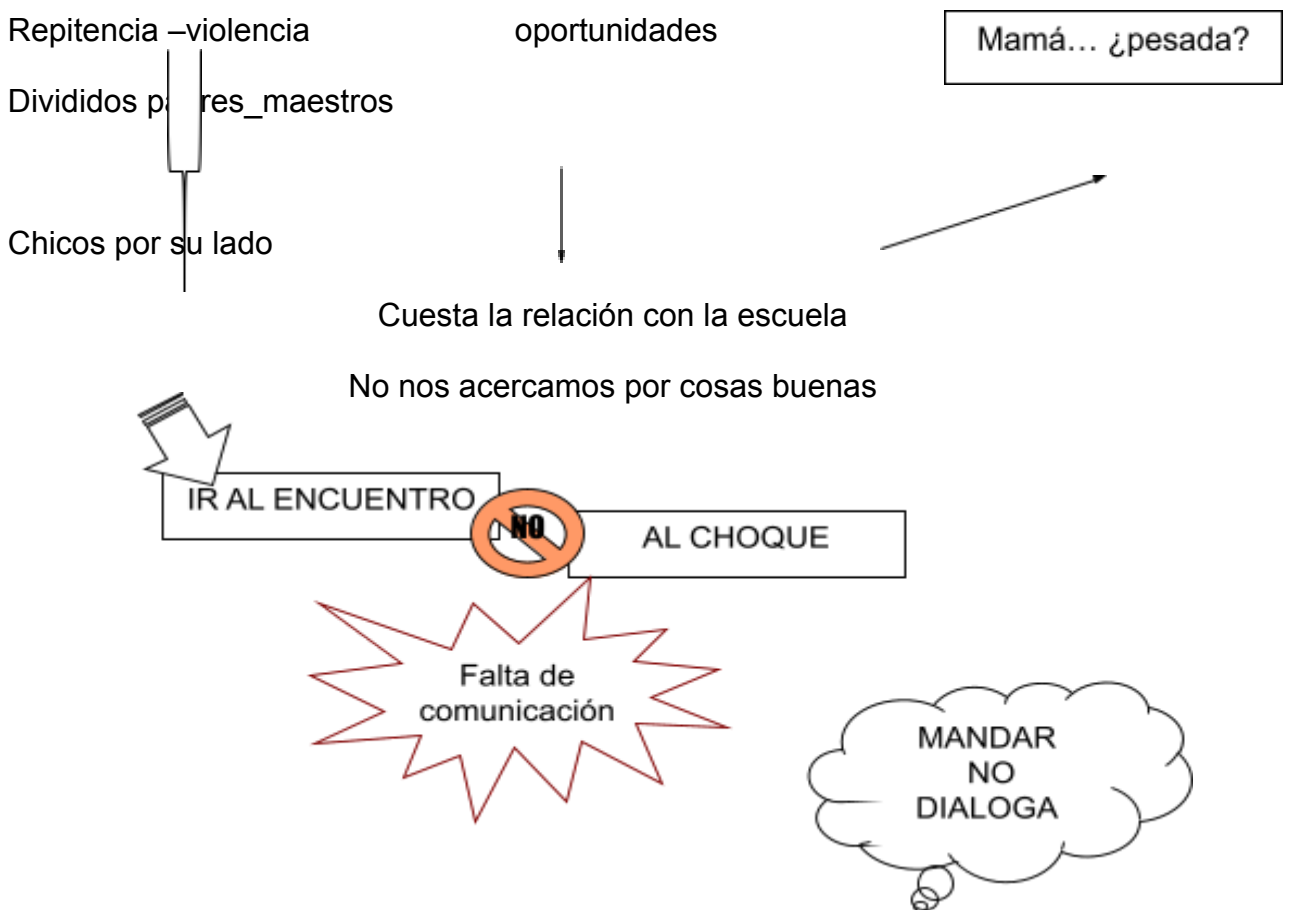
Conclusiones

Las actividades planificadas no se desarrollaron tal como se pensaron, pero la charla arribó a los objetivos previstos.

Se pudieron conversar diferentes temáticas que fundamentalmente apuntaron a la dificultad de comunicación entre ambos grupos, quedando como propuesta a desarrollar algún espacio entre ambos para el próximo ciclo lectivo.

Se comienza a pensar en un espacio diferente, aún cuando los padres que asistan no sean de la misma escuela o no sean los padres de alumnos con mayores problemáticas. Se busca que sean padres que puedan convocar desde el lugar de pares a aquellos que no se acercan a la convocatoria de la Institución Escolar.

Entre los docentes estuvo más medida la conversación que desde los padres.





FUNDACIÓN
OTRAS VOCES

**Programa Integrado y Multidisciplinario para el Fortalecimiento Educativo de la Localidad de Vista Alegre
Informe Final**

4.1.9. Encuentro 9, presencial


Eje III: ¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)


Encuentro 9: (30/11)

Objetivos:


- ✓ Reflexionar acerca de las posibilidades de trabajo interinstitucional, a efectos de conectarnos con el objetivo del Proyecto de Fortalecimiento Educativo de Vista Alegre.
- ✓ Conocer una forma de experiencia articulada entre instituciones. Experiencia realizada en la localidad de Campana, provincia de Buenos Aires.
- ✓ Poder analizar el proyecto como iluminador de la propia realidad y no como modelo a imitar.


Material de lectura:

 **Laura Fumagalli**, “Procesos de desarrollo curricular cooperativos. Relato de una experiencia” (Material de Especialización en Currículum y Prácticas escolares en contexto, FLACSO, 2007)

 “Los Derechos del Niño al aula: un modo de recomponer las ganas de conocer. Revista Ensayos y Experiencias n° 46.

 Relatos de Experiencias Docentes. Revista Ensayos y Experiencias n° 46.

 Se realiza la lectura del material en forma grupal.

 Se intercambian ideas acerca de la necesidad y de las dificultades que se visualizan en la articulación con otras Instituciones.

 Se intentan visualizar acciones en vinculación con la comunidad de padres.

Informe del encuentro

En función de que las tres Instituciones cuentan con formación agropecuaria en talleres curriculares, se selecciona el material de Fumagalli.

Motivadas por la presentación del mismo y por la lectura, algunas de las participantes se sienten movilizadas y comienzan a compartir la existencia de proyectos hacia el interior de las escuelas.

A partir de la descripción de los mismos se visualiza (ellos lo hacen) que son proyectos que no suelen evaluarse y se toma conciencia de que si bien se sabe que las otras Instituciones cuentan con recursos semejantes, no realizan ningún tipo de articulación. Ocasionalmente se plantea en algún encuentro o visita de las Escuelas Primarias a la Escuela Media.

Tampoco se articula con dependencias del Estado, sino que se realiza la vinculación ante situaciones problemáticas sobre las que no se ha podido trabajar o diseñar proyectos para la prevención.

A posteriori de la lectura del material se visualizan las dificultades para el trabajo en red, por el tiempo que implica, por la necesidad de aunar las voluntades de los individuos y sobre todo y en principio por la falta de convicción de los roles directivos.

Luego se comienza a pensar en la optimización de recursos que pueden generar proyectos de articulación como por ejemplo un secadero para frutos que tiene la escuela secundaria, un ciruelo que posee el patio de la escuela primaria y los talleres de formación agropecuaria que en diferentes niveles se dan en ambas Instituciones.

A partir de algo concreto se vislumbra la posibilidad de acciones que involucren a alumnos como tutorías de adolescentes para alumnos de primaria en esta formación particular, o salidas laborales promoviendo talleres o charlas con padres desocupados o subocupados, etc.

Comienzan a delinear tímidamente acciones de vinculación con otras organizaciones (estatales, privadas, etc.) desde otras situaciones que no sean “cuando el problema ya está”, sino “para que el problema no llegue”.

4.1.10. Encuentro 10, presencial

Encuentro 10: (13/12)

Encuentro de Evaluación y cierre

¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)

¿Qué quiere Ud. de mí? (La vida en las aulas)







¿Ser docente vale la pena? (La vida del docente)

A partir de los textos trabajados, de las experiencias analizadas y de las charlas mantenidas a lo largo de los diferentes talleres, se intentó esbozar una propuesta de vinculación (con otras escuelas, con otras Instituciones, con los padres) para el ciclo lectivo 2008/09.

Intentar definir:












- ✓ Objetivos concretos (evaluables)
- ✓ Propósitos
- ✓ Acciones previas necesarias
- ✓ Acciones para el desarrollo del proyecto
- ✓ Necesidades básicas Institucionales para la implementación del proyecto
- ✓ Necesidades en relación con recursos externos a la Institución.
- ✓ ¿Puedo imaginarme el proyecto? ¿Cómo?







Realizar una evaluación perceptiva del proceso en función del siguiente cuadro

 Esperaba encontrar y encontré	 Esperaba encontrar y no encontré
 No esperaba encontrar y encontré	   Otros comentarios

Este encuentro de cierre se utilizó para la evaluación general de la propuesta. Queda pendiente la entrega por escrito de las ideas desarrolladas en los últimos encuentros acerca de acciones concretas para el ciclo 2008/09. (Febrero 2008)

Tabulación de la evaluación perceptiva

<p> Esperaba encontrar y encontré.</p> <p> Gente Con muchas ganas de hacer cosas, de intercambiar. Escucharme reflexionar en algunos temas para ver si se pueden cambiar</p> <p> Un espacio de reflexión y construcción con docentes de las tres Instituciones educativas que nos permita encontrar las herramientas óptimas para superar las dificultades de aprendizaje de nuestros alumnos.</p> <p> Mayor acercamiento a otros colegas de igual o diferentes niveles de trabajo, mayor base de teoría para el eje que convocaba y poder usarlo pronto</p> <p> Docentes y no docentes comprometidos con su hacer</p>	<p> Esperaba encontrar y no encontré.</p> <p> Un número de compañeros que sintieran los ruidos del crecer en sus croquetas y se me desdibujó a partir del 4to encuentro....¿será el tiempo que no les permitía?</p> <p> Esperaba encontrar mayor compromiso, interés con la problemática que vivimos diariamente ¿será que esperamos que las soluciones surjan de otro lado?</p>
<p> No esperaba encontrar y encontré</p>	<p>   Otros comentarios</p>

<p> Buena gente, predispuesta a cambiar cosas que no pueden continuar, como ser “violencia”. Un espacio para expresar todo lo que nos pasa en las escuelas</p> <p> Un aporte de una colega que cruzó la teoría y la propia práctica. Gente que busca más gente interesada en la gente (los “otros”)que hay personas en mi pueblo que hacen más por los jóvenes que yo (muchísimo más) con menor protagonismo .</p> <p> No esperaba encontrar tanta ausencia, desinterés por parte del personal docente, frente a las necesidades reales y sentidas por todos.</p>	<p> Nos faltó, a mí, más tiempo para leer, intercambiar con los demás, proyectar cosas consensuar.”el tiempo siempre es tirano” Quizás se debe comenzar a principios de año para finalizar en el primer semestre del año</p> <p> Espero que podamos de alguna manera articular las DIFERENTES instituciones, logrando un verdadero fortalecimiento y trabajo en red para el próximo año, con el poco recurso humano con el que contamos</p> <p> Que estos talleres tengan continuidad, que las personas trabajamos mucho en auto soledad y menos en forma colmenar Que se puede modificar el fracaso escolar, si entendemos que a los jóvenes y chicos se los debe respetar y que hay que resignificar el valor del trabajo - estudio</p>
---	--

¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)
¿Qué quiere Ud. de mí? (La vida en las aulas)
¿Ser docente vale la pena? (La vida del docente)

Encuentro 10: (13/12)

4.1.11 Materiales de apoyo y producciones

(Enc. 05) LA CONFIANZA EN LAS RELACIONES PEDAGOGICAS

Laurence Cornu

“Nous n’appartenons à personne sinon au point d’or de cette lampe inconnue de nous, inaccessible à nous qui tient éveillés le courage et le silence”. René Char

« En primer lugar desearía agradecer a los organizadores: Graciela, Marga y Daniel por su invitación y también a la Embajada de Francia.

Desearía también felicitarlos por la iniciativa de este Seminario, por la calidad de sus expositores y de sus participantes.

En el Seminario se ha puesto de manifiesto tanto la confianza entre ustedes, la confianza en el pensamiento y la comunicación de las ideas, como la confianza en la posibilidad de la acción.

Algunos de los temas que yo voy a abordar en mi presentación ya han sido mencionados, casi todo fue dicho.

En el marco de una clase, cuál es el lugar, la razón de ser, cuáles son las modalidades y las consecuencias de la confianza. Las preguntas y los temas que se abren son muy vastos.

La cuestión central podría decirse así: ¿por qué la confianza?, ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo: el de la clase?

Voy a proponer en primer lugar una definición con una perspectiva, y a continuación algunos puntos para reflexionar.

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. (Esta es una expresión de Gorerg Simmel a la que voy a volver a referirme luego)⁴ Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no-control del otro y del tiempo.

⁴ Gorerg Simmel, Secret, et sociétés, réédition du CH V de Sociologie, 1908, Cirsé 1991

En el interior de la escuela, en el interior de la clase e incluso en el interior mismo de la relación pedagógica, la confianza me parece constitutiva de esta relación.

La confianza no caracteriza solamente la manera a través de la cual el alumno se remite, se vincula al adulto, sino también a aquella en la que el adulto se dirige al niño. Se trata de considerar y comprender este doble aspecto de la confianza. Esto que está en el interior de la escuela, en el interior de la relación adquiere sentido en una perspectiva emancipadora ligada a la finalidad de la educación en la democracia.

La confianza se presenta habitualmente como una categoría ética, que se puede estudiar en relación con la promesa, la fidelidad o la amistad. Pero es en una perspectiva política, democrática, que la confianza adquiere su importancia. La democracia consiste en “hacer confianza”, que tiene un sentido que “tener confianza no da” a los ciudadanos para que puedan ser jueces y actores de las decisiones que les conciernen. En una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión de la confianza en la educación.

Quisiera abordar brevemente dos objeciones que pueden hacerse a la teoría de la confianza.

Cuando uno afirma que la confianza es decisiva se choca con una objeción simple o realista: la de la desconfianza. Que tiene una fuerza temible, se propaga muy rápidamente y siempre se tiene razón cuando se dice que la desconfianza es fuerte. Esto se verifica particularmente en dos dominios: la política y la educación.

Sostener que lo primero es la desconfianza es sostener, por ejemplo que el hombre es un lobo para el hombre, que la violencia es originaria y la conclusión política que se deduce de esto es la necesidad de un Estado fuerte, de un orden que se justifica, según se cree, por un adosamiento de la violencia a la naturaleza del hombre. Si la naturaleza humana es violenta, entonces la educación por su parte es pensada como una disciplina en el sentido que debe disciplinarse al niño porque no se puede tener confianza en su naturaleza que es salvaje y algo de lo que hay que cuidarse.

Es contra esta doble afirmación que Rousseau escribió el “Contrato Social” y “Emile”: por un lado para justificar un Estado que apuntaba más a la libertad que la

única seguridad, contra el “Leviatan” de Hobbes, y para decir por otro lado lo que la educación podría ser si uno confiara en la hipótesis de la bondad natural del hombre.

Claudia Hilb mostró la dificultad de la herencia del iluminismo, Rousseau incluso el mismo había dicho es necesario elegir: o hacemos un hombre, o hacemos un ciudadano. Una educación “natural” parece imposible tal como está la sociedad.

Por otra parte la teoría de la bondad natural del hombre podría parecer sospechosa, ingenua.

Estas son un conjunto de objeciones por una parte.

Si se considera la confianza desde otra perspectiva, ella presenta otras debilidades: su ingenuidad, su falta de método (Uno podría decir que el método científico está hecho de desconfianza. La racionalidad debe estar construida de desconfianzas y es verdad uno piensa que contra lo que se lucha es contra la credulidad).

Por otra parte la confianza es ilógica, se encuentra posicionada en un círculo vicioso: uno es “confiante” porque uno tiene confianza. No tiene razón la confianza. Ella puede ser absoluta, imprudente y muy curiosamente las pruebas de la confianza vienen después. Si uno busca las pruebas para tener confianza es justamente porque no se tiene. El hecho de que uno tenga razón de tener confianza viene siempre luego.

Para ir más allá de las objeciones que acabo de puntuar, quisiera tomar varios puntos: primero demostrar que la confianza tiene un poder distinto que el de la desconfianza, uno sabe que la desconfianza tiene efectos poderosos y lo que se trata de demostrar que la confianza también los tiene.

*La confianza es, en primer lugar, **cotidiana**, no podríamos sobrevivir si no tuviéramos permanentemente confianza, aunque más no sea en aquellos que nos rodean. La familiaridad no alcanza para definir la confianza, la confianza que nos interesa aquí es aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente la costumbre (uno sabe como van a responder los próximos) sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular “alguien”. Es estudiando esto que Simmel, ha mostrado que la confianza se producía, sobre todo en las sociedades modernas, cuando hay algo del orden desconocido en el futuro, es decir cuando no estamos en la continuación de un pasado tradicional. Cuando una sociedad se da a sí misma un futuro, cuando los*

miembros de esa sociedad se ven obligados a entrar en relación con otros miembros mas alejados, es absolutamente imprescindible recurrir a la confianza porque no se puede conocer enteramente a aquellos o aquello con lo que uno tendrá que vérselas.

*Para Simmel la confianza establece un modo de sociabilidad, ella establece una suerte de distancia en relación a otro, que no es demasiado grande y, (alejándose del texto de Simmel) uno puede pensar en los efectos de desconfianza que crea la **tele-visión** (separado tele – visión, tema que no voy a desarrollar acá), pero esto viene a transformar las formas de sociabilidad, Simmel dice que la confianza se objetiva, es decir que esta sociabilidad va a crear estructuras de relación, que sin individualizar a los sujetos va a limitar los riesgos de la decepción, sea por efectos de competencia, sea por los efectos de las respuestas que retornan, y podríamos tomar un ejemplo, para dar una idea: lo que pasa entre un acreedor y un caballero que paga con cheque. En Francia se dice: solo se presta a los ricos. Simmel va decir uno reconoce a un caballero porque el paga con cheque. Esto es curioso, es porque se presta a la gente que estos se vuelven ricos, Simmel va a decir que es porque el caballero se tiene confianza a sí mismo y de este modo inspira confianza. Pero cuando el que da crédito le da confianza y lo coloca en una situación de “deuda de honor”, y el gentelman está obligado a cumplir con la deuda. Al mismo tiempo, el funcionamiento bancario establece muchas garantías para no ir a la quiebra.*

Este tipo de confianza que Jorge Dotti criticaba ayer, cuando se reduce la confianza a lo previsible, muy ligado al cálculo de probabilidades, esto quiere decir que la confianza aquí ya no es ética, ella construye, en cambio, un tipo de sociedad en la cual la confianza tiene un lugar importante. Por otra parte la confianza se diversifica. Es decir que uno tiene confianza en alguien por alguna cosa, un punto, un aspecto, pero no para todo ni de cualquier manera.

Yo quisiera puntuar otra cosa aquí, este tipo de confianza limitada, puede vincularse e lo que se llama el “expertese”, uno tiene confianza en el experto que tiene el certificado que corresponde, la reputación, la experiencia necesaria. Es decir nos rodeamos de garantías antes.

Todo esto es importante pero podemos ver que en el registro de la educación y en el registro social muy a menudo ocurre que un niño o enfermo pasa de experto en experto sin encontrarse nunca con una palabra de confianza.

La confianza en nuestra sociedad ha tomado formas importantes en las cuales ya ni siquiera pensamos, pero al mismo tiempo podemos decir que se ha perdido la confianza ética. (Voy a volver a esto más tarde).

Sin embargo lo que es interesante constatando y viendo todo esto, es ver cómo funciona la confianza. La confianza funciona de una manera circular. Simmel se preguntaba si era una falta de lógica y él concluye que no; dice que en el marco de las relaciones humanas es necesario tener en cuenta que el ser humano responde de una forma circular, no tiene una causalidad lineal y va a actuar muy a menudo según aquello que cree que el otro piensa.

Sobre esta constatación, como ustedes saben, ha trabajado la escuela de Palo Alto y en particular Watzlawick, y podemos ahora comprender por qué tanto la desconfianza como la confianza son tan poderosas. Porque cada una de ellas moviliza, vehiculiza, una idea del otro que se pone en juego. No es porque el otro es bueno o malo, es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos. Watzlawick había remarcado el libro Pigmaleón en el cual se muestra claramente que la idea que uno se hace de un alumno es decisiva para su progreso; esto vuelve a la responsabilidad del educador todavía mucho más impresionante.

Rápidamente quisiera ahora mostrar que tanto la desconfianza como la confianza son modalidades de una relación. Quisiera hacer algunas afirmaciones que eventualmente podría desarrollar después, para llegar a un punto que me importa más presentar aquí.

Estas son las afirmaciones: Confianza o desconfianza no pertenecen a los individuos, a sus cualidades o defectos, sino que se producen entre individuos. Recuerdo lo que Nestor Abramovich decía hoy a la mañana sobre la individuación. La individuación o individualización son hechos que resultan de las formas de relación entre individuos y quizás la individuación está vinculada a una relación de confianza. Así como cuando se etiqueta a alguien, como creo que Gladys Kochen decía hace un rato, uno puede comprender que esto tiene un efecto terrible, porque

la verdad de esas profecías no se vincula a una realidad psicológica preexistente sino que se construye en el efecto de la palabra que ha sido dirigida al otro.

En todos los casos se puede decir que una marca de confianza - desconfianza tiene un efecto reforzador. Para volver a la confianza, ella misma va a reforzarse y es ella la que va a poder abrir algo del orden de una historia. Pienso también en lo que Margarita Poggi nos dijo acerca del tiempo, la confianza tiene el tiempo y ella acomoda el tiempo de una historia por una razón: la confianza es una manera de hacer con los temas y las cuestiones de poder.

*Quisiera desarrollar un poquito este punto. Yo creo que es de la condición infantil inicial que deriva la posibilidad de la confianza en general. El recién nacido no tiene opción, no puede elegir. La confianza es una experiencia inicial y determinante para el ser hablante y deseante, por la simple y sencilla razón de que no puede elegir. Por su situación que lo deja librado al cuidado del otro, por sus impericias primeras que lo dejan librado al cuidado del otro, el niño no tiene otra posibilidad de sobrevivir si no es teniendo confianza en el otro y no tiene otra vía para humanizarse. El ser humano nace en una incertidumbre que lo vuelve necesariamente “relativo” a las palabras que lo reciben y a las relaciones que preparan el futuro de sus relaciones. Al niño no le queda otra posibilidad que tener confianza en ese adulto, es decir, no tiene otra alternativa sólo dejarse llevar por esto; por esta razón no puede sino creer en el adulto, que se trate de su propia historia o de la historia de los otros. Brickenstange decía que el niño aprende **creyendo** en el adulto. Hay una relación entonces que es decisiva pero totalmente asimétrica. El niño, teniendo esta confianza, queda totalmente librado como al poder del otro pero, en contraparte, el deber del alumno es de no reducirlo a esta impotencia de estar librado al poder del otro. Se trata entonces de responder a la confianza del niño dando confianza al niño.*

El no poder del niño es la causa o la razón de su confianza pero la ofrenda que el adulto hace confiando en el niño es lo que le permite creer en sus capacidades.

Uno puede hacer una diferencia entre una confianza dada y una confianza dirigida. La confianza del niño es originalmente absoluta, está dirigida a alguien más fuerte que él y el futuro de este sentimiento va a depender del uso que el otro va a hacer de ese poder que tiene sobre el niño.

No abusar de este poder; ir renunciando progresivamente a ese poder sobre el niño, haciéndolo en el buen momento, con tacto, con cuidado; es exactamente en esto en lo que consiste el acto de dar o tener confianza en el niño.

En estas ocasiones, la confianza volviendo, se hace del que tiene más poder hacia aquel que es más débil. Ella abre un campo de acción a aquel que es menos fuerte, al más débil, tiene por efecto y por objeto irle dando el poder propio. En su comienzo, este poder que se va dando, es un poder limitado. Esta confianza que vuelve está en principio relacionada a situaciones progresivas, incluso si ya no consiste a esperar eternamente que el niño vaya construyendo sus pruebas sino en darle en un tiempo definido la ocasión de hacer sus pruebas y de mostrarlas.

Muchas veces hemos recurrido a Ana Arendt y a la situación asimétrica que se produce entre el adulto y el niño, y yo querría recordar que esta situación tiene justamente por objeto y por efecto reducir esta asimetría. A partir de aquí podríamos recordar que la etimología de la palabra autoridad es a la vez: garantizar y hacer crecer, es decir, aumentar. La autoridad es aquello que permite, a aquellos que son menores, crecer, volverse mayores.

La impotencia inicial del niño llama a la renuncia en el adulto del ejercicio de la omnipotencia, de un todo poder. La educación como transferencia del poder sobre el mundo en el marco de un espacio de no abuso de poder sobre el otro viene a dar cuenta de un intercambio muy particular: a aquel del “no poder”, que de hecho caracteriza al niño, contra el rechazo por parte del adulto a la idea de abusar del poder. En un tiempo particular que se va dando progresivamente el tiempo de reforzar el poder del niño.

Uno podría preguntarse ¿qué “gana” el adulto renunciando a su poder? Uno sabe de la tentación de la omnipotencia en la educación y en la formación. Pero podríamos decir que la confianza que se deposita en el niño representa para los dos (el niño y el adulto) una liberación común. Algo que va a ir liberando al adulto progresivamente de la preocupación que representa para él el cuidado del niño. Uno podría decir que la confianza es algo así como una ofrenda de libertad porque es una renuncia liberadora a un poder absoluto.

Hay algunas dificultades o arrecifes. Va a haber tres obstáculos.

El primero es la posibilidad de una especie de chantaje: “Yo voy a ver si puedo tenerte confianza”; esto no funciona. La confianza no es algo que depende de una voluntad racional. Es la misma paradoja que los sistémicos dirían: “sé espontáneo”.

La afirmación explícita “te tengo confianza”, puede ser desmentida por el sentimiento, consciente o no, de que el sentimiento no es efectivo. No se puede forzar, no forzarse a sentir confianza. Las palabras de confianza no tienen modelo ni fórmula. Nuestra hipótesis es que esto es inmediatamente percibido; hay por lo tanto una evidencia de la confianza que no puede ser explícita, ni voluntaria, no masiva.

La racionalidad instrumental, consciente y planificada, no puede aplicarse aquí. La confianza es del orden de aquello que no se puede imponerse ni exigirse.

En otros trabajos he desarrollado la idea que el juicio pedagógico tiene tres aspectos o tres formas y quisiera decir que la confianza podría estar presente en estos tres aspectos que voy a tratar de resumir.

Se trata en primer lugar de juzgar sobre las palabras justas que uno dirige, digamos que esto podría ser el tesoro común de la cultura. Que se trata de transmitir, y aquí es necesario encontrar las palabras justas de un narrador.

En este caso cada uno está remitido a las palabras que uno como estudiante ha recibido a lo largo de sus estudios. En la formación de los educadores es muy difícil exigir a alguien que tenga confianza, de la misma forma es algo absolutamente ridículo exigir que los alumnos nos tengan confianza

De este modo creo que uno está remitido a aquello del tesoro común de la cultura a aquello que está presente de ese tesoro, vivo, en cada uno de nosotros, para nosotros mismos. Es esto lo que puede darnos confianza frente de los alumnos, este reconocimiento de aquello que está vivo en nosotros del tesoro común.

El segundo aspecto del juicio pedagógico, es aquel que va a juzgar lo justo en el marco de la justicia de la clase. Esto nos recuerda el lugar de la ley como en muchas ocasiones ha sido traído aquí hoy, y se trata entonces de juzgar en todos los momentos de la clase aquello que puede ser justo o injusto. Es por esto que Hannah Arendt decía que es necesario proteger a los niños de la tiranía de la mayoría. Se trata de sentirse en confianza con y en esta ley, y esto es una dimensión educativa de la ley muy importante, con relación a las cuestiones de la violencia, como lo hemos escuchado hoy a la mañana.

Hay una tercera dimensión del juicio pedagógico que sería algo así como “hacer o tener confianza en los niños”, de ser capaces de algo así como un sentido de hospitalidad, por el hecho de que ellos son como Hannah Arendt lo dice “los recién llegados”. Esta confianza de algún modo vuelve a la primera forma de la habíamos hablado en el sentido de que algo que es verdadero reclama que uno deposite confianza en la verdad y en los chicos. Los niños van a reconocer esto.

Para concluir yo creo que hay hacia los niños, los recién llegados, un deber de verdad, es el primer juicio; un deber de institución, es el segundo juicio; y un deber de hospitalidad. Porque ellos nos han dado ya toda la confianza de que eran capaces.

Creo que la dificultad para los profesores es no utilizar aquello que es desconocido para los niños para protegerse del hecho que los niños son para él desconocidos.

Sostener la confianza de los niños dando confianza es dar a los recién llegados la posibilidad de que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad de la novedad, el tesoro que nos es común reside seguramente en la libertad y en la cultura que nos aumenta y que nos hacen crecer, nos amplían, pero también en otra cosa: sostener esta confianza no es posible (recorro a un verso de un poeta) que el punto de oro de una lámpara desconocida que esta en nosotros, es decir la huella viva de aquellos que nos han precedido, recibido, escuchado y solicitado y que un día nos han dado al mismo tiempo que su confianza la ocasión de comenzar nuestra historia.

Muchas gracias.

Gracias a Uds., que me han tenido confianza.

FRIGERIO, Graciela (comp.): *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas – Centro de estudios multidisciplinares. Buenos Aires. 1999. Buenos Aires, Argentina.

(Enc. 05) **Periferia**

Revista el monitor de la educación nº 7

No, señor, en esta escuela no hay alumnos. Sí lo es, hay un director, maestros, tizas, pizarrones... ¿qué más se necesita? Ellos no son necesarios, yo soy maestro y doy clases.

Me levanto a las seis de la mañana y viajo una hora y media para enseñar y que se me lastime la garganta de tanto hablar. Además, si su hijo no va a venir aquí, si finalmente no se mudarán a esta ciudad, no sé por qué se empeña tanto en criticar mi trabajo. ¿Que lo mío no es un trabajo? ¿Qué es entonces? No, señor, usted no me conoce, yo no miento jamás. Yo soy maestro; que en la escuela donde trabajo no haya alumnos no es mi problema, yo doy clases como cualquier otro maestro, explico los temas, doy tareas, tomo evaluaciones y, eso sí, respeto los horarios de recreo porque el buen docente sabe seguir con firmeza el reglamento en todos sus aspectos y usted podrá pensar lo que quiera, pero yo mi trabajo lo hago bien.

Buen día. No, de chocolate no tenemos. ¿De frutilla? Tampoco. No, de ninguno de esos tres. De vainilla no. ¿Limón? No, no. Sí, por supuesto, esta es una heladería, ¿no ve el cartel que dice "Heladería", el mostrador de heladería, mi delantal de heladero...?

¿Y cuál es el problema con que no haya helado? Le digo que sí, esta es una heladería. ¿Cuál es la necesidad? Mire, señor, yo soy heladero, ese es mi oficio; si hay helado o no en mi heladería no me interesa, yo soy heladero, con o sin helado siempre lo fui.

¿El centro? En cualquier lado, m' hijo. Claro, ahora, por ejemplo, está usted parado justo en el centro, como yo y como cualquier otra persona que esté pisando esta ciudad. No es ridículo, señor, no ofenda a la ciudad que me ofende a mí; nací aquí hace muchos años... todo era distinto, pero el espíritu sigue siendo el mismo: todo es el centro, todos somos más importantes. ¿Qué dijo? ¿Cómo más importantes que qué? ¿Cómo el centro de qué? ¿Periferia? ¿Adónde va?

Y cada uno siguió por su centro.

Carla Actis Caporale, Colegio Nacional de Buenos Aires.

Basado en Periferia de Mario Sironi.

Procesos de desarrollo curricular cooperativos. Relato de una experiencia Laura Fumagalli

Introducción

"En todos los casos el que narra es un hombre que tiene consejos para el que escucha. Y aunque hoy el "saber consejo" nos suene pasado de moda, eso se debe a la circunstancia de una menguante comunicabilidad de la experiencia. Consecuentemente, estamos desasistidos de consejo tanto en lo que nos concierne a nosotros mismos como a los demás. El consejo no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso. Para procurárnoslo sería ante todo necesario ser capaces de narrarla (sin contar con que el ser humano solo se abre a un consejo en la medida en que es capaz de articular su situación en palabras).

Benjamin, Walter (1991) "El narrador", en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus.

En esta clase nos hemos propuesto "comunicar una experiencia" a otros colegas que, como a nosotros, los inquiete la búsqueda de alternativas de enseñanza que permitan mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en las instituciones escolares.

En el transcurso de la clase narraremos un proceso de trabajo que desde la coordinación académica del proyecto de trabajo "Red de Escuelas de Campana: un caso de desarrollo curricular de base local" hemos compartido con un grupo de directivos y docentes de escuelas de EGB de la ciudad de Campana.

Hemos elegido narrar ese proceso de trabajo porque pensamos que nos brinda información que puede nutrir y estimular nuestro proceso de reflexión sobre el eje de este seminario: las relaciones entre docentes, escuelas y currículum.

La clase está estructurada en dos apartados. En el primero narramos una experiencia de desarrollo curricular que forma parte del proyecto y que está diseñada y llevada a cabo por directivos y docentes de un grupo de escuelas mediante un proceso de trabajo pedagógico cooperativo. Para su presentación hemos incluido, alentados por su potencialidad reflexiva, fragmentos de los relatos escritos de los docentes participantes de este proyecto.

En el segundo apartado recuperamos el sentido de la experiencia narrada desde un eje organizador del análisis del caso: las condiciones que contribuyen a la producción de desarrollos curriculares que impliquen mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas escolares.

Para la redacción del relato de la experiencia hemos tomado como base el módulo de divulgación producido de modo colectivo por directivos, docentes y capacitadores de la Red de Escuelas que se encuentra en proceso de edición.

1. El relato de la experiencia

La experiencia que narraremos es un proyecto de Huertas Escolares que un grupo de directivos de escuelas de EGB de la ciudad de Campana comenzó a diseñar a principios del año 2002.

Podríamos preguntarnos en qué sentido puede resultar interesante un proyecto de huertas escolares, siendo éste un tema tan conocido y tantas veces desarrollado en propuestas de enseñanza escolar. Y, más aún, preguntarnos también en qué medida puede aportar este tema al eje de trabajo de este seminario. Desde estos interrogantes pasemos al relato.

1.1. El proyecto de la Huertas Escolares: un proyecto enmarcado en un proyecto

El proyecto de las Huertas Escolares se diseñó y se puso en práctica en el marco de un proyecto más amplio denominado “Red de Escuelas de Campana: un caso de desarrollo curricular de base local”.

El proyecto de la Red tuvo su origen en el Plan de Desarrollo Estratégico de la Ciudad de Campana que fuera elaborado en el año 1999.

En el año 2000, integrantes de la “Comisión de Educación” del Plan de Desarrollo Estratégico acordaron con las autoridades del gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires el desarrollo del programa educativo del Plan y solicitaron la asistencia técnica y académica de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO para el diseño y desarrollo de un proyecto que atendiera a los objetivos de dicho programa.

Estos objetivos eran:

- Capacitación en organización y gestión para equipos de conducción de las escuelas de Enseñanza General Básica.
- Diagnóstico de necesidades de capacitación docente para el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas.
- Capacitación docente para la incorporación de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje.

En agosto de ese año se firmó un convenio de cooperación interinstitucional a partir del cual se comenzó a desarrollar el proyecto de la Red de Escuelas.

Los propósitos de este proyecto fueron los siguientes:

- promover un proceso de desarrollo curricular sostenido en relaciones de cooperación entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil local;
- fortalecer procesos de trabajo pedagógico cooperativo entre escuelas que contribuyan a construir un sentido compartido de la educación en el plano local;
- instalar procesos de capacitación docente y directiva que promuevan la producción pedagógica colectiva y la divulgación de nuevas y mejores estrategias de enseñanza.
- **1.2 . El origen del proyecto de las Huertas Escolares**

En el marco de las actividades de la Red destinadas a la formación continua de los directivos un grupo de ellos, a inicios del año 2002, decide trabajar de modo cooperativo en el diseño y el desarrollo de un proyecto de Huertas Escolares. Las razones por las cuales este grupo de directivos decidió trabajar en este tema fueron variadas.

“A pocos meses de iniciado el ciclo lectivo 2002 recibimos con mi compañera de Equipo Directivo denuncias de sucesivos hurtos en 8vo. año que afectaban tanto a alumnos como profesores. Realicé una reunión con dicho curso para encontrar una solución a este problema. En esa reunión los mismos alumnos manifestaron que lo sustraído era canjeado en el club del trueque. Les propuse, entonces, generar una

alternativa de trabajo que les permitiera obtener bienes de forma legítima para luego usufructuarlos de acuerdo a sus necesidades. Dado que la institución contaba con un espacio verde reducido, y hasta el momento desaprovechado, les propuse a los alumnos utilizarlo para realizar una huerta, acordando que la producción sería destinada en parte para el comedor de la escuela y el resto podrían disponerlo para los fines que los alumnos participantes del proyecto consideraran pertinentes (consumirla, venderla, etc.). La huerta, a mi criterio, daba la posibilidad de demostrarles a los alumnos que el trabajo era la manera honesta de poder salvar las dificultades económicas y que el robo no era una alternativa de solución. Éstos aceptaron gustosos la oferta de trabajo”. Testimonio de un directivo

En otra escuela la directora contó que un grupo de alumnos de tercer ciclo se acercó a plantearle su deseo de trabajar para mejorar la situación familiar y que, frente a ese comentario, ella les propuso trabajar en una huerta escolar que les permitiera aportar alimentos a su hogar y de ese modo mejorar en algo la situación económica familiar. Y en otras tres escuelas los equipos directivos decidieron incorporarse al proyecto con el propósito de mejorar la calidad de la alimentación de los alumnos, que según su opinión había empeorado considerablemente hacia finales de 2001.

“En nuestra escuela hay una huerta en funcionamiento pero queremos profundizar el trabajo sobre técnicas de producción de alimentos en una escala posible de ser empleada por los alumnos en sus hogares. Todos ellos viven en contextos rurales y cuentan con espacio para este tipo de producción. Además queremos trabajar mejor la articulación entre lo que se aprende en la huerta y lo que se aprende en el aula. Queremos aprovechar mejor la huerta como recurso de enseñanza”. Testimonio de un directivo

Como puede verse, había diversidad de razones; sin embargo existía también algo común en todos los directivos de estas escuelas: la preocupación referida al impacto de la grave situación social y económica del país en el deterioro de la calidad de vida de los alumnos. En ese contexto los directivos pensaban que, a través de las huertas escolares, la escuela podría ayudar a construir algunas posibles respuestas.

1.3. El diseño cooperativo del proyecto

Definido el tema los directivos comenzaron a trabajar con la asistencia técnica de la capacitación (se reunían una vez por mes en un taller de cuatro horas de duración) en el diseño de un proyecto que sería llevado a cabo en todas las escuelas que integraban este grupo de trabajo. Y lo primero que hicieron fue ponerse de acuerdo en los propósitos del proyecto.

“En principio señalamos dos propósitos: uno era mejorar la calidad de la alimentación de los alumnos y el otro usar la huerta como recurso de enseñanza. Como sabíamos que poner en marcha la huerta en la escuela implicaría mucho trabajo y una organización aceptada, decidimos primero lograr que las huertas funcionaran, esto es, que pudiéramos obtener productos para mejorar la alimentación de los alumnos. Y en un segundo momento, una vez que funcionaran, entonces sí empezar a trabajar en el uso de la huerta como recurso de enseñanza”. Testimonio de la coordinadora de la capacitación

Los directivos veían la necesidad de tener huertas funcionando con cierta celeridad para producir alimentos, pero también veían la necesidad de que las huertas

escolares no fueran solo un medio para obtener alimentos sino que se constituyeran en un espacio donde los alumnos pudieran aprender algunos de los contenidos que integran la propuesta curricular. En otras palabras, que la huerta fuera un espacio que facilitara la construcción de saberes por parte de los alumnos.

Sobre la base de esos propósitos los directivos comenzaron a elaborar el proyecto.

En ese proceso volvieron a analizar el problema que pretendían abordar, explicitaron los supuestos de partida, definieron los objetivos y delimitaron dos líneas de acción: una destinada al trabajo con alumnos del tercer ciclo en cada escuela y la otra a fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad.

Una vez definidas las dos líneas de acción comenzaron a delinear qué acciones desarrollarían y cómo las llevarían a cabo. Fue en ese momento cuando el grupo de directivos planteó la necesidad de trabajar de modo cooperativo no sólo entre escuelas de EGB sino con otras instituciones locales. ¿Cómo llegaron a esta decisión?

Los puntos de partida de las escuelas integrantes del grupo eran diversos tanto en relación con los saberes disponibles en cada institución como respecto de las condiciones de equipamiento e infraestructura que se requerían para instalar la huerta. Sin embargo, todos necesitaban adquirir conocimientos acerca de la instalación de una huerta y la mayoría no contaba con los insumos materiales necesarios. Esta situación originó una serie de situaciones interrogantes en relación con los cuales se comenzó a trabajar:

- ¿Qué personas o instituciones podían colaborar con las escuelas para el desarrollo del proyecto?
- ¿Había en la escuela un lugar adecuado como para instalar una huerta?
- ¿Qué herramientas e insumos se necesitarían?

Los tres interrogantes hacían referencia a la necesidad de un trabajo de cooperación con otros profesionales e instituciones que colaboraran con las escuelas. Los interrogantes pusieron de manifiesto las necesidades de cooperación y llevaron a los equipos directivos a confeccionar un listado de las instituciones y/o programas locales que podrían aportar su experiencia y saber al proyecto. Así identificaron las Escuelas de Enseñanza Agraria (EEA), al Programa Campana Verde (PCV) - Programa local de Huertas Comunitarias y Familiares- y al INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) Regional Delta.

Analizadas esas posibilidades, los directivos establecieron los contactos. Estos fueron hechos por un referente que representaba a todas las escuelas de la Red: ya no eran escuelas aisladas que solicitaban la cooperación de otras instituciones educativas o de organizaciones de la sociedad civil sino un grupo de instituciones unidas en el propósito de un proyecto compartido.

Y el primer contacto se dio con una de las escuelas de Enseñanza Agraria. Esa escuela tuvo un papel central tanto en el proceso de diseño como en el de desarrollo del proyecto, pues:

- Ayudó a los directivos a elegir el lugar donde hacer la huerta en las escuelas.
- Brindó capacitación en huertas a los directivos y docentes antes de iniciar el trabajo con los alumnos. Las jornadas a cargo de un profesor y de un técnico de la escuela agraria se realizaron en una EGB integrante del proyecto. En cada jornada se destinó un momento al planteo de aspectos teóricos y un espacio destinado a la realización de prácticas. Además, se establecieron relaciones entre algunas de las actividades que se

efectúan en la huerta y algunos contenidos del área de las Ciencias Naturales prescriptos por el Diseño Curricular de la provincia. De este modo se comenzaron a tratar, en el primer año de trabajo, posibles puentes a tender entre la huerta y la enseñanza de las Ciencias Naturales.

- Propuso articular el proceso de aprendizaje de los alumnos de la Escuela Agraria con el de los alumnos de EGB. La propuesta de incluir en el proyecto como idóneos a los alumnos del 1er. y 2do. año del Nivel Polimodal de las Escuelas Agrarias constituye uno de los rasgos más interesantes de este proyecto en términos de articulación interinstitucional. Esa inclusión posibilita que los alumnos de la escuela agraria dispongan de un espacio para desarrollar sus prácticas y que los alumnos del tercer ciclo de las EGB cuenten con el asesoramiento para la realización de la huerta en la escuela.

Una vez elegidos los lugares en cada escuela, el grupo de trabajo estableció contactos con “Campana Verde” y con el programa Prohuerta del INTA para presentar el proyecto y solicitar la cooperación para la obtención de insumos y de asistencia técnica. En algunas de las jornadas de capacitación participaron profesionales del INTA - Delta, quienes aportaron información relevante sobre las huertas orgánicas.

Los contactos con otras instituciones, como puede apreciarse, no se circunscribieron a la obtención de insumos materiales sino que posibilitaron enriquecer el diseño del proyecto y adquirir los conocimientos básicos necesarios como para poder ponerlo en acción en las escuelas.

Sin embargo, a medida que se iban resolviendo algunas cuestiones surgían otras sobre las que había que tomar posición. Había que precisar: ¿quiénes estarían involucrados en el desarrollo del proyecto en cada escuela?, y ¿en qué momento del tiempo de trabajo escolar se trabajaría en la huerta?

Ambos interrogantes fueron analizados en los talleres de diseño del proyecto y, sobre la base de los intercambios de ideas producidas, los directivos tomaron las decisiones.

“Ante cada cuestión entre todos los directivos analizaron las mejores alternativas para cada escuela. Sobre algunos temas se tomaron decisiones comunes: por ejemplo se acordó trabajar con alumnos del 3er. ciclo, se acordó que los equipos de conducción asumirían la coordinación del proyecto en cada escuela y que se involucraría a profesores de Ciencias Naturales que se mostraran interesados en participar del proyecto. También, para no utilizar tiempo de clase en tareas rutinarias, se acordó que en las escuelas de doble turno o de jornada completa las tareas de mantenimiento de la huerta se realizarían en el contraturno y que en las de jornada simple se diseñaría un esquema de trabajo rotativo por grupos. Pero en otras cuestiones cada escuela tomo su decisión, por ejemplo, respecto de los años y la cantidad de alumnos que participarían del proyecto”. Testimonio de la coordinadora de la capacitación

En el transcurso del trabajo los directivos llegaron así a una serie de acuerdos que se expresaron por escrito en el proyecto, y cuya formulación presentamos a continuación:

Las condiciones de vida de los jóvenes que asisten a estas escuelas ha desmejorado notablemente en estos últimos años, pues un elevado número de alumnos presenta déficits

alimentarios y sanitarios y necesita trabajar dentro o fuera del hogar. esta situación de deterioro en las condiciones de vida tiene consecuencias en la escolaridad:

- Se incrementa el ausentismo por situaciones laborales.

Se incrementa el ausentismo por problemas de salud.

- Se altera el tiempo de concentración necesario para la apropiación de conocimientos.

Sumada a esta situación de deterioro de las condiciones de vida, en las escuelas – sobre todo en el primer y segundo ciclo- se da una fuerte ausencia de la enseñanza de las ciencias naturales.

Esta ausencia de enseñanza tiene consecuencias en los procesos de aprendizaje que se espera lograr en el área en el 3er Ciclo:

- Se dan altos índices de fracaso en estas áreas en el Tercer Ciclo.
- Se dan altos índices de fracaso en los alumnos que acceden al Nivel Polimodal.

Los supuestos • Existen ciertas condiciones básicas de alimentación, vivienda, salud necesarias para que los alumnos puedan desarrollar procesos de aprendizaje en las escuelas.

- La escuela como institución social tiene asignada una función central que es la de promover la construcción de saberes necesarios para la formación de los niños y jóvenes como ciudadanos críticos, solidarios y productivos. Sin embargo, la crisis social interpela con fuerza a la escuela.

- Con el fin de recuperar la centralidad en las funciones pedagógicas, la escuela invita a otras instituciones comunitarias a desarrollar una propuesta conjunta, orientada a construir saberes e introducir modificaciones en las condiciones de vida de los alumnos.

- Las estrategias de trabajo cooperativo instaladas dentro de la escuela con fines pedagógicos pueden contribuir a consolidar procesos de cohesión social que fortalezcan lazos solidarios entre las personas para afrontar problemas comunes.

La escuela, en un trabajo articulado con otros actores sociales, cuenta con herramientas y capacidades para generar nuevos espacios de participación destinados a los jóvenes y proveer la extensión de redes sociales que faciliten su futura inserción laboral.

Objetivos generales Diseñar y desarrollar prácticas educativas que:

- Contribuyan a tomar conciencia de las propias posibilidades de producción y de la potencia del trabajo cooperativo en la búsqueda de soluciones a problemas que afectan la calidad de vida.

- Promuevan la construcción de conocimientos relevantes del área de las ciencias naturales.

- Susciten actitudes participativas centradas en el sentido productivo del trabajo.

Objetivos específicos

- Desarrollar conocimientos y habilidades necesarios para el diseño y el sostenimiento de pequeños emprendimientos productivos de índole colaborativa, con énfasis en la articulación escuela – mundo del trabajo.
- Construir actitudes de solidaridad, de honestidad y de responsabilidad frente al funcionamiento de la huerta escolar y a la distribución de sus productos.
- Constituir alianzas de trabajo entre la escuela y el Programa Campana Verde para diseñar e implementar estrategias de trabajo conjunto en la instalación de huertas escolares, y con el INTA y las Escuelas Agrarias N° 1 y N° 2 para recibir asistencia técnica en distintas instancias de la implementación del proyecto.
- Establecer un vínculo cooperativo entre las escuelas de la red y la Escuela Agraria N° 1 y N° 2 para desarrollar la huerta con el apoyo de alumnos capacitados en esta temática.
- Capacitar a los docentes en el uso de la huerta como herramienta didáctica, a partir del desarrollo de una propuesta donde se articulen las actividades que se desarrollan en la huerta con ciertos contenidos del área de Ciencias Naturales y el eje de Tecnología, para complementar el aprendizaje específico de técnicas de producción y gestión.
- Brindar a los jóvenes herramientas para una mejor inserción laboral, ofreciéndoles un espacio específico de reflexión, aportes de información y capacitación.

Líneas de Acción

Línea 1: Primera Etapa: destinada a trabajar con los alumnos del Tercer Ciclo de la EGB y docentes de Ciencias Naturales de distintos años de dicho ciclo dentro del ámbito escolar.

- Los docentes recibirán capacitación sobre la realización de la huerta y sobre la utilización de la huerta como recurso de enseñanza de Ciencias Naturales y Tecnología.
- Alumnos de segundo año de la Escuela Agraria N° 1 (EA) y de la Escuela Agraria N° 2 se incorporarán como “idóneos” y desarrollarán las actividades en el marco de las prácticas propias de su formación como técnicos agropecuarios. Los profesores de las escuelas agrotécnicas serán los responsables de la capacitación y el seguimiento de las acciones realizadas por los idóneos.
- Los alumnos de Tercer Ciclo de cada una de las escuelas realizarán el trabajo cotidiano de la huerta acompañados por un docente responsable de la coordinación del grupo. Siempre que sea posible este docente será el profesor de Ciencias Naturales.
- Lo producido tendrá como destino prioritario el comedor de la escuela. Si hubiera excedentes podrían ser sometidos a procesos de conservación (deshidratado, dulces y mermeladas, en salmuera y/o vinagre, etc.) para su posterior utilización, entregarlo a los alumnos para consumo familiar o comercializado.
- Las actividades se desarrollarán en horario escolar y/o en contraturno de acuerdo con las posibilidades de cada escuela.

- Se prevén estrategias para dar continuidad al trabajo en la huerta durante el receso escolar –grupos de alumnos con concurrencia alternada, acompañados por integrantes de la cooperadora, padres y/o docentes de la escuela; padres y vecinos que se hacen responsables de la huerta; plantación de especies con elevados ritmos de crecimiento como, por ejemplo, zapallos que provean cobertura vegetal al suelo, evitando el deterioro del mismo, con pocas exigencias en cuanto al cuidado (sólo riegos).
- Segunda etapa: destinada al trabajo con los alumnos de 9º año y profesores del área de Ciencias Naturales. Las acciones apuntan a fortalecer la relación entre lo que se enseña y se aprende en la escuela y el mundo del trabajo. Se organizarán visitas a diferentes espacios de producción de agroalimentos con el objeto de que los alumnos puedan conocer los pasos implicados desde que se decide la producción de un agroalimento hasta que llega al mercado. Las visitas se complementarán con actividades realizadas en la escuela tanto a cargo de especialistas en diferentes temáticas como de los profesores de Ciencias Naturales.

Línea 2: Aquellos alumnos que muestren interés y tengan espacio en sus casas podrán organizar la huerta en sus hogares, acompañados por profesionales y promotores del Programa Campana Verde. Desde la escuela se promoverán visitas a huertas de vecinos y de organizaciones locales con el propósito de intercambiar información. Se invitará a la comunidad a participar de jornadas de trabajo e intercambio en la huerta de la escuela. Las escuelas que dispongan de espacio ofrecerán a los vecinos y padres la posibilidad de realizar una huerta en el predio escolar.

1.4. El proyecto se pone en acción en las aulas

A mediados del año 2002, finalizado el diseño, los directivos comenzaron a desarrollar el proyecto en las escuelas. En esa primera etapa de trabajo tuvieron que resolver una serie de cuestiones de gestión:

- *¿Cómo designar al coordinador de la actividad de la huerta en cada escuela?*

La designación se llevó a cabo de diferentes modos en las escuelas de jornada simple y de jornada completa dependiendo de si la huerta podía hacerse en contraturno o en el turno, por ejemplo:

	Jornada completa		Jornada simple	
Momento de la actividad	Turno	Turno	Turno	Contraturno
Coordinador/Responsable	Profesor de Ciencias Naturales	Profesor de Ciencias Naturales	Secretarias	Vicedirectoras

El coordinador era el responsable de la huerta y debía garantizar la realización de las tareas de mantenimiento. Los docentes que participaron del proyecto en cada escuela encontraron en él con quien compartir dudas, logros y dificultades. Los coordinadores mantuvieron además un contacto fluido con las otras instituciones y organizaciones participantes del proyecto y actuaron como divulgadores en sus escuelas de las experiencias desarrolladas en otras escuelas de la Red.

- *¿Cómo articular el trabajo en la huerta con el trabajo en el aula?*

En las escuelas en que el responsable de la actividad era el profesor de ciencias naturales la concurrencia a la huerta del grupo total, acompañado por el profesor, se realizó cuando:

- el docente lo consideraba pertinente en función de los problemas seleccionados para ser tratados en articulación con la enseñanza de contenidos del área,

- los eventos de la huerta así lo requerían (por ejemplo un ataque de hormigas y necesidad de volver a sembrar o plantar),
- correspondía al día de trabajo conjunto con los idóneos de las EEA.

En los casos en que el responsable de la actividad era o la vicedirectora o la secretaria fue necesario hallar alternativas de encuentro con los profesores, y de los profesores entre sí. Y hallar ese tiempo de trabajo en cada institución para acordar la tarea a desarrollar no resultó sencillo. En cada escuela se emplearon diferentes alternativas: reuniones en los horarios de recreo, encuentros realizados fuera del horario de clase, reuniones parciales en cada aula en el horario de clase de Ciencias Naturales mientras los chicos hacían tareas de modo autónomo, cuadernos de comunicación, entre otros.

- *¿Cómo organizar la participación de los alumnos de la Escuela de Enseñanza Agraria?*

Para el desarrollo del proyecto fue necesario establecer acuerdos entre las supervisiones de ambos niveles.

Para organizar la participación de los alumnos de la escuela agraria los directivos analizaron la cantidad de grupos de EGB que se podrían atender en función de la cantidad de alumnos, profesores y del tiempo asignado a esta tarea en las escuelas agrarias. Se seleccionaron las escuelas que requerían necesariamente de la asistencia de los idóneos y, teniendo en cuenta que la EEA se encuentra en el área rural, se eligieron las EGB de acceso más directo. De esta selección se acordó que hasta cuatro escuelas podrían recibir el asesoramiento de los idóneos, quienes irían una vez por semana a trabajar con los alumnos en las huertas en un día que resultara conveniente para todos: para los alumnos de la EGB correspondía uno de los días definidos para el trabajo en la huerta y para los alumnos de la EEA debía coincidir con el día de taller. Establecer este compromiso implicó, también, realizar acuerdos en el interior de cada una de las instituciones pues era prioritario no restar horas de clase a otros espacios curriculares. Los directivos definieron quiénes serían los adultos que acompañarían a los alumnos: en el caso de la EGB el grupo estaría coordinado por el docente establecido por la escuela, y en el caso de la EEA los alumnos concurrirían acompañados por los profesores del taller.

Las actividades a realizar por los idóneos en cada encuentro eran definidas por el grupo de profesores de la EEA y estaban en íntima relación con los pasos a seguir en la realización de un huerto orgánica escolar: durante la jornada de trabajo había un tiempo destinado al tratamiento de dudas y otro destinado a avanzar con las actividades que correspondieran a ese momento de desarrollo de la huerta. Estos encuentros resultaban enriquecedores para los alumnos de las EGB, no sólo desde el aprendizaje de técnicas hortícolas sino también porque debían disponer de un registro escrito de lo sucedido en la huerta para poder plantear problemas y dudas surgidas en el trabajo durante la semana.

- *¿Cómo resolver el traslado de los idóneos?*

Al principio, los alumnos se trasladaron en autos particulares de los mismos profesores y luego se contrató una combi. Disponer de financiamiento para el traslado de los alumnos fue, sin duda, uno de los cuellos de botella de la propuesta. Desde el inicio de la experiencia hasta la fecha el costo del traslado estuvo solventado por el financiamiento externo que recibe el Programa de la Red de Escuelas de Campana. Buscar otras alternativas de financiamiento en el Consejo de Educación del Municipio y en la propia rama de Enseñanza Agraria de la provincia queda como uno de los puntos pendientes para la agenda del próximo año.

A partir de las decisiones tomadas respecto de estas cuestiones, hacia fin del año escolar todas las escuelas habían logrado poner en funcionamiento las huertas escolares.

Al comenzar, en marzo de 2003, un nuevo año lectivo tres nuevas escuelas se incorporaron a trabajar en el proyecto. Una escuela se incorporó con el propósito de recuperar un antiguo proyecto de huerta y, además, para fortalecer la articulación con la Escuela Agraria a la que concurren muchos de sus alumnos al egresar del 9no. año. Otra escuela, que venía trabajando en la articulación entre EGB y Polimodal, solicitó entrar en el proyecto de huertas porque se pensó que así se podía promover el trabajo conjunto de docentes del tercer ciclo de EGB y docentes de la modalidad de Ciencias Naturales de la educación Polimodal. En la tercera escuela, un grupo de profesores de Ciencias Naturales junto con la Secretaria -que como directora de otra escuela había participado de la experiencia de diseño en 2002- propusieron la implementación del proyecto a la conducción de la escuela.

Las escuelas que habían integrado el grupo inicial en el que las huertas estaban funcionando se mostraban interesadas en profundizar el trabajo de la huerta como recurso de enseñanza.

“A inicios de 2003 hubo que replantearse los objetivos, no porque existiera un cambio en la coyuntura social sino porque yo empezaba a vislumbrar la necesidad de fortalecer aspectos pedagógicos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Naturales, que tenían que estar fuertemente ligados al proyecto. Uno de los motivos que me llevaban en esta etapa a la reflexión era el fracaso de los alumnos en el Polimodal, en disciplinas como biología, física y química. Otro era aprovechar este recurso tan arraigado en la escuela para trabajar los contenidos del área desde una perspectiva diferente, con estrategias didácticas que articularan la teoría y la práctica, en un marco de trabajo cooperativo que sirviera además para afianzar valores, algo que habíamos visto en los años anteriores con los distintos grupos de 9no. año que formaban parte del proyecto, y que le daba fuerza a la prosecución del mismo”. Testimonio de una directora

Nuevos docentes se incorporaban al trabajo y se requerían nuevos talleres de capacitación para ellos.

“Faltaba poco para las vacaciones de invierno cuando retomé mis horas de Ciencias Naturales de 8vo. Año después de una licencia por maternidad. Al entrar al curso, luego de presentarme y charlar un poco con los chicos, me contaron que habían hecho una huerta con el profesor suplente. Pensé que sería bueno continuar con la huerta dado que serviría para abordar temas de la materia...la verdad era que yo no sabía distinguir entre una lechuga y un rabanito, ni tampoco sabía correctamente cuándo sembrar, cosechar, cómo y cuándo regar. Dentro del grupo de profesores directivos y maestros del proyecto surgió la idea de dar nuevamente el taller de huerta orgánica en la Escuela Agraria. Esto me venía de maravillas: ir a lo práctico, poder ver una huerta orgánica bien hecha, aprender para poder enseñar y así fue. Todavía el taller está en curso y verdaderamente me está sirviendo muchísimo, no solo para aprender temas referidos a huerta orgánica sino también en mi relación con los chicos dado que ven que lo que yo aprendo, se los enseño y es aplicable”. Profesora de EGB

También en las escuelas que ya habían instalado las huertas, en el segundo año se incluyeron nuevos grupos de alumnos “herederos” de la huerta que habían iniciado otros

compañeros el año anterior. Estos nuevos grupos de alumnos habían sido incentivados al trabajo por la propia existencia de una huerta escolar en funcionamiento.

En la continuidad del trabajo la huerta comenzaba a ser concebida no ya como “un proyecto más” sino como una propuesta de enseñanza permanente en el proyecto curricular de cada escuela. El desarrollo del proyecto incentivaba al trabajo de docentes y directivos en las propias escuelas y en otras que se iban integrando a la tarea.

“Para el mes de mayo un grupo de la Escuela ... perteneciente a la rama de Adultos que comparte el edificio con nuestra EGB , a mi cargo como docente de ciclo, se incorpora al proyecto. La idea surgió a partir de la Unidad de “Alimentación” en donde trataron temas como: La huerta en lugares no convencionales, Alimentación e higiene de alimentos, Dulces y conservas.

El grupo de alumnos está integrado por adolescentes y adultos que no completaron la educación general básica, algunos son padres de nuestra EGB. Como primera medida solicitaron permiso para trabajar acompañando a los alumnos de octavo con sus tareas.

Debían, por lo tanto, concurrir antes de su horario escolar, que comienza a las 17 horas. A medida que veían que se empezaban a ver resultados crecía la motivación, entonces decidieron que podían comenzar y continuar una huerta propia.

Limpiaron el terreno contiguo, podaron una morera, cercaron el terreno con alambre tejido, el cual fue cedido por la EGB , prepararon la tierra, transplantaron plantines de la huerta de EGB y sembraron semillas de estación”. Vicedirectora EGB

1.5. La cooperación entre escuelas y entre escuelas y organizaciones civiles locales

Tanto una como la otra no fueron procesos dados desde el inicio; en realidad se fueron logrando y consolidando a lo largo del tiempo de trabajo compartido y a medida que se superaban distintos tipos de dificultades. Como lo ponen en evidencia los siguientes testimonios de directivos: “Los grupos de alumnos de nuestra escuela y de la escuela de Adultos debían recibir asesoramiento de los alumnos de una de las escuelas agrarias.

“Pero ese asesoramiento por falta de personal no se pudo concretar, por lo que avanzamos con nuestros conocimientos y también recibimos asesoramiento del responsable del programa Campana Verde, quien estaba en contacto con nuestra EGB, ya que dicho programa proveía de insumos para llevar a cabo el proyecto”. Vicedirectora EGB

“Las tratativas y gestiones con el programa Campana Verde duraron mucho tiempo generando en los alumnos un alto nivel de expectativa y ansiedad. Entonces designé como coordinadora responsable del proyecto huerta a la secretaria de la escuela, quien implementó con los alumnos, en ese lapso de espera, encuentros de una vez por semana en los que se empezaron a realizar las primeras actividades: demarcación con cintas plásticas del lugar destinado a la huerta; limpieza del terreno sacando escombros, vidrios y otros elementos; demarcación y distribución de tabloncitos entre los alumnos.

En el mes de septiembre llegaron las semillas y herramientas suministradas por Campana Verde a la escuela. A las actividades anteriores se sumaron también las siguientes: utilización y cuidado de herramientas (muchos alumnos desconocían los nombres y el modo de utilizarlas); análisis del calendario de siembra y cosecha; siembra; establecimiento de horarios para el riego”. Vicedirectora EGB

“Cuando decidimos comenzar las tareas en la huerta teníamos sólo una pala, propiedad de uno de los alumnos. Sin desalentarnos comenzamos a trabajar, algunos lo hacían con las manos mientras esperaban el turno para utilizar la pala, otros improvisaron palitas con envases de gaseosas....

Como la huerta da a la calle, los padres que concurren a esperar a la salida a los más chiquitos vieron el trabajo que estábamos realizando, el tesón puesto y las herramientas con que contábamos. Casi sin darnos cuenta comenzaron a alcanzarnos por arriba de la reja palas, rastrillos, azadas.

(...) El día 29 de octubre llegó Abel de Campana Verde trayendo una pala, una regadera, un sapín y más semillas para sembrar; los alumnos de 7mo. “C”, que en ese momento estaban trabajando en la huerta, lo recibieron con alegría y le agradecieron el material tan esperado. Se organizó un cronograma de riego y control de plagas, purín de ortigas, solución de tabaco y macerados de frutos de paraíso”. Profesora EGB

1.6. El trabajo cooperativo con padres y vecinos

Una de las líneas de acción del proyecto era la destinada al trabajo con las familias para estimular la realización de huertas familiares. De ese modo podría haber un impacto en la mejora de la dieta alimentaria de los alumnos.

En la primera etapa fueron los propios alumnos los que comenzaron a trasladar el trabajo de la huerta a sus familias reproduciendo huertas en sus hogares. En otros casos -en los que en las casas de las familias había huertas realizadas por abuelas y abuelos, tíos o vecinos-, los alumnos comenzaron a incorporarse al trabajo estimulados por la presencia de la huerta en la escuela. En todos los casos las semillas eran provistas por el programa Campana Verde.

“Al inicio del año hicimos una reunión con los padres y los alumnos para informarlos y hacerlos partícipes del proyecto. La participación fue muy importante, se comprometieron a colaborar en diferentes tareas. Cuando llegó el momento de la preparación del suelo concurren a trabajar junto con los chicos. Luego recibimos la ayuda de Campana Verde, nos proveyeron las semillas y repusieron las herramientas porque las anteriores habían sido robadas. También nos ayudaron a sembrar correctamente”. Profesora EGB

Además de recibir plantines, semillas, herramientas en préstamo, efectuamos visitas a huertas “modelos” de integrantes de la comunidad. El PCV nos sugirió posibles huertas a visitar, todas ellas surgidas a partir del trabajo realizado desde el Programa.

“...la visita a la huerta del Sr....los incentivó aún más a trabajar en la propia. El vecino además de mostrarnos sus distintas formas de cultivar y preparar la tierra, se ofreció para ayudarnos en este proyecto junto a Campana Verde”. Profesora EGB

Los aportes de la comunidad a la escuela se iban consolidando, pero directivos y docentes pensaban que no había reciprocidad desde la escuela hacia la comunidad. Por ello se incluyeron algunas actividades para revertir esa situación, entre ellas, los cursos dictados en la escuela destinados a padres y provisión de insumos.

“Los alumnos de octavo y de sexto año hicieron una encuesta con el fin de averiguar si vecinos y allegados tenían huerta o no en la casa y las razones en un caso y otro. A los

misimos se les ofrecían plantines si deseaban comenzar una experiencia de huerta. Sorprendió ver que había gran cantidad de personas interesadas; tal vez esto se deba a que este año una huerta atendida por inmigrantes bolivianos que proveía de manera gratuita al barrio ya no está. En lugar de hortalizas se cultiva soja.

A partir de esta nueva situación muchos integrantes de la comunidad comenzaron a revalorizar el disponer de un espacio físico para el cultivo y el saber que se puede producir hortalizas para su propio consumo, tal como lo hicieron los alumnos en la escuela”.
Vicedirectora EGB

1.7. El trabajo pedagógico cooperativo entre docentes de diferentes escuelas

Directivos y docentes concebían la huerta como un recurso de enseñanza. Por ello en el segundo año de trabajo, habiendo logrado instalar las huertas, comenzaron a destinar un tiempo importante de los encuentros de capacitación a trabajar en su uso didáctico.

El trabajo pedagógico cooperativo se llevó a cabo en una serie de talleres de capacitación en los que se diferenciaron tres momentos de trabajo:

Un primer momento, destinado al diseño fundamentado de una propuesta de enseñanza, en el que los directivos y docentes, con el apoyo de la capacitación:

- analizaron el enfoque del área de Ciencias Naturales propuesto en el diseño curricular provincial: este análisis incluyó la organización de los contenidos del área de las Ciencias Naturales (en torno a tres ejes conceptuales: interacciones, cambios y diversidad) y la definición conceptual de los fundamentos que sostienen la selección de los ejes de organización;
- identificaron contenidos propuestos por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires que podrían ser enseñados a partir de la huerta escolar y los relacionaron con los ejes estructurantes de dicho diseño;
- analizaron el papel de las **situaciones problemáticas** en el proceso de aprendizaje y plantearon situaciones problemáticas vinculadas con el trabajo de las huertas; luego este análisis condujo a reflexionar sobre el **papel del docente** y el de los alumnos en el planteo de **situaciones problemáticas**;
- seleccionaron los contenidos de la planificación anual de Ciencias Naturales que serían abordados a través del trabajo en la huerta y formularon posibles situaciones problemáticas relacionadas con esos contenidos;
- seleccionaron una situación problemática y trabajaron en el diseño de una secuencia de enseñanza para abordarla (una serie de actividades de aprendizaje relacionadas entre sí, en el transcurso de las cuales los alumnos irían apropiándose progresivamente del contenido a enseñar);
- analizaron los fundamentos didácticos implícitos en la **secuencia de enseñanza diseñada**.

Un segundo momento de trabajo estuvo destinado a la puesta a prueba de la secuencia de enseñanza en las aulas. Los docentes desarrollaban las actividades, registraban los logros y las dificultades que se iban presentando y llevaban esos registros a los talleres de capacitación para analizarlos con otros colegas y con la capacitadora y, en los casos de hallar dificultades, poder buscar alternativas de superación entre todos.

“Las visitas de los idóneos se hicieron efectivas a mediados del mes de octubre. En particular nos resultó significativa la actitud que adoptaron nuestros alumnos frente a los mismos. Si bien la diferencia de edad entre ambos no era mucha, nuestros alumnos escuchaban atentamente los aportes de los idóneos y les hacían preguntas con la misma seriedad con que podían hacérselas a los profesores. En cada encuentro se planteaban las dudas e interrogantes que habían surgido en el trabajo semanal. Por ejemplo, en cierta oportunidad Ángel -alumno de 8vo. año- planteó la necesidad de regar en otros horarios a los establecidos, ya que por el calor no se mantenía la humedad. Entonces Martín y Fabián -idóneos- les explicaron el riego por goteo como alternativa, que podían llevar a cabo con los elementos que nuestros alumnos ya tenían y podían adaptar”. Vicedirectora EGB

“Los alumnos asumieron la labor con un alto nivel de compromiso manifestando inmediatos cambios de actitud. Nos resultó impactante verlos con un alto nivel de identificación frente a la tarea manifestándose esto en cambios suscitados en los siguientes aspectos: - El problema original desapareció, ya no había hurtos. - A nivel vincular: con los profesores, en líneas generales, mostraron mejoras en el comportamiento áulico y en la relación docente-alumno. - Disminuyó el nivel de agresión entre ellos y se modificaron roles; por ejemplo, alumnos callados y pasivos pasaron a ser escuchados y reconocidos por aportar sus saberes y experiencias en el trabajo hortícola”. Testimonio directivo de EGB

En un tercer momento, directivos y docentes evaluaron los resultados obtenidos. Cada escuela se abocó a esta tarea para luego compartir y analizar la información.

En cuanto a los resultados cuantitativos obtenidos se registraron los siguientes datos:

Año	Cantidad de Escuelas	Cantidad de docentes	Cantidad de alumnos	Otros
2002	5	21	218	Beneficiarios del Plan jefas y jefes de hogar Docente en tareas pasivas
2003	8	25	391	Beneficiarios del Plan jefas y jefes de hogar Capacitación a padres con participación del programa Campana Verde

Pero también fueron obtenidos otros logros que los directivos y docentes señalaron de modo reiterado y que referían a:

- El mejoramiento de los vínculos de los alumnos entre sí y con la escuela, posibilitado por el encuentro, dentro de la escuela, de jóvenes con otros jóvenes -“idóneos con los alumnos de las EGB”- desde la convocatoria de un trabajo compartido.

“Los alumnos se sienten escuchados, comentaban ‘somos casi profesionales’; es posible reconocer grandes avances en la forma de expresarse y van tomando conciencia de lo que saben y de lo que no saben”. Director Escuela Agraria, en referencia a los idóneos

Algunos de los indicadores tenidos en cuenta por los directivos y docentes respecto de este logro fueron la elevada concurrencia de los alumnos a la huerta, aunque ésta se realizara en el contraturno, la asistencia a la huerta para realizar actividades de mantenimiento previstas sin el acompañamiento de adultos, la organización para la compra de algún insumo (por ejemplo, las maderas para el cerco) buscando el mejor precio y financiamiento para poder solventarlas con las ventas de productos de la huerta, la provisión de plantines y semillas solicitados a familiares y vecinos para iniciar la huerta; entre otros. Además cabe señalar que una de las escuelas agrarias (cuya matrícula era baja) debió abrir dos nuevas secciones

en el 1er. año del polimodal para poder incorporar a los alumnos de egresados de 9no. año que a partir del proyecto de la Huerta decidieron continuar estudiando en la agrotécnica.

- Los cambios en las prácticas de enseñanza (desarrollo de propuestas a partir de problemas reales, introducción de diversas fuentes de información, más y mejor escucha atenta a comentarios y cuestionamientos planteados por los alumnos en la huerta y en las clases de ciencias para ser retomados en otro momento, más actividades de aprendizaje en las que los alumnos trabajan en pequeños grupos, más actividades experimentales en las clases de Ciencias Naturales, entre otros).
- Los cambios en el modo de elaborar las propuestas curriculares institucionales. Tal como lo expresa el testimonio de esta directora de una EGB:

“A medida que transcurría el año, comenzaban a surgir nuevos interrogantes pedagógicos, por ejemplo, cómo “rediseñar” el currículum, no sólo en función del proyecto sino de la interrelación de contenidos de los ejes organizadores del área. Durante años se habían utilizado en el marco del PEI ejes organizadores de los proyectos áulicos surgidos de las necesidades, por ejemplo, alimentación y salud, violencia, valores, etc. Posteriormente decidimos relacionar los ejes y el proyecto de huerta le dio forma.

En la actualidad hemos avanzado (utilizando las jornadas, las horas con profesores especiales en 2do. ciclo, etc.) para rediseñar el Diseño Curricular de la Gestión Central, interrelacionando los ejes organizadores del área (diversidad, cambios, interrelaciones) en forma horizontal y problematizar contenidos a enseñar.

Luego de conversarlo con Claudia encaramos esta tarea en la que se involucraron los docentes de 1er. y 2do. ciclo, logrando así un producto. El diseño institucional es, de alguna manera, “el Producto” que nos dejó lo suficientemente conformes y que se realizó durante Jornadas de Perfeccionamiento y horas especiales de las docentes. Esto fue un gran avance en la propuesta curricular institucional. Considero que el avance en la propuesta es haber podido concretar un PCI REAL, hecho en equipos de trabajo, consensuado, que facilitara la tarea y la interpretación de los contenidos y surgiera de la realidad de esta institución. Subrayo REAL y CONSENSUADO, porque sabemos que esto no siempre es así”. Directora EGB

- Los cambios en la relación escuela-comunidad. En relación con este punto, los directivos señalaron la incorporación de nuevos actores a los espacios de enseñanza: las Escuelas Agrarias, el Programa Campana Verde, el INTA Delta.

“Se ha tomado la huerta como una posible alternativa para mejorar las condiciones de vida, cultivar el trabajo, la unidad familiar, y ya se observa que estas inquietudes de los alumnos se trasladan a sus familias, quienes en sus hogares están abocados al trabajo de huerta”. Directora EGB

Esto implica la redefinición de relaciones entre la escuela y la comunidad escolar, manifestada también en la apertura de la escuela a los saberes de la comunidad: el conocimiento de padres, abuelos, otros familiares, vecinos, referido a la producción de hortalizas cobró mayor valor para los jóvenes desde el momento en que estos temas comenzaron a tratarse en la escuela y el saber aportado circulaba en las clases de Ciencias Naturales.

Esto se tradujo en el incremento del número de huertas familiares, en la mayoría de los casos promovidas por los chicos.

2. El análisis de la experiencia narrada

Nos proponemos analizar ahora la experiencia de trabajo que hemos relatado desde un interrogante que desde nuestra perspectiva constituye en la actualidad uno de los temas centrales sobre los que las políticas curriculares deben tomar posición.

¿Cómo lograr que los docentes produzcan desarrollos curriculares que impliquen la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares que se desarrollan en las escuelas?

La formulación del interrogante es fruto del debate que sobre los procesos de desarrollo curricular se ha planteado en el transcurso de los últimos treinta años en los países desarrollados y de los últimos veinte años en Argentina.

En el mismo se alude a dos cuestiones centrales:

a) el papel que juegan los docentes en el desarrollo curricular y en la mejora de las propuestas de enseñanza.

b) las nociones mismas de desarrollo curricular, innovación y mejora.

Respecto de la primera cuestión, ¿cómo se llega a esta formulación que asume el papel activo de los docentes en el desarrollo curricular?. Podemos describir el proceso someramente del siguiente modo:

- La desilusión ante las reformas de arriba hacia abajo (*top down*)

A fines de los setenta y principio de los ochenta se constata que las reformas promovidas a través de normativas curriculares prescriptas por los organismos de gobierno educativo -en una lógica *top down* - no tienen el impacto esperado en las prácticas de la enseñanza. Al respecto, haciendo referencia a la situación, señala Antonio Bolívar:

"Los gobiernos conservadores de comienzos de los ochenta pretenden restaurar la calidad del sistema educativo mediante mandatos top-down, con una vuelta a lo básico ("back to basics"). Pronto se pone en evidencia que estas estrategias centralizadas han tenido poco impacto en los niveles de consecución de los alumnos, no produciendo los resultados esperados. Al contrario, han abocado al sistema escolar a una burocratización, ahora juzgada críticamente como culpable del fracaso de los loables intentos reformadores, de distorsionar el proceso de enseñanza, de paralizar el desarrollo de los centros."

- La confianza en las reformas de abajo hacia arriba (*bottom up*)

En los años ochenta, y crecientemente en los noventa en los países desarrollados, se realizaron estudios y se implementaron diversos programas que propusieron situar los esfuerzos de cambio y mejora de la enseñanza en las escuelas y los profesores en una lógica de cambio de abajo hacia arriba (*bottom up*).

El supuesto implícito en esos nuevos programas fue que los procesos de cambio y de mejora serían consecuencia no ya de un control o regulación externos ejercidos desde los organismos de gobierno, sino de las tendencias de innovación surgidas en las escuelas desde los propios docentes tal como lo expresa Antonio Bolívar:

"Se pasó en los ochenta a entender que es la labor conjunta del centro la clave de la mejora y/o 'eficacia', convirtiéndose -desengañados de que el cambio pueda venir desde arriba- en un lugar estratégico del cambio educativo. Si bien no se olvidaba que la mejora

de los aprendizajes de los alumnos es la misión última que justifica la experiencia escolar, se hace depender de la labor conjunta de todo el Centro. Ahora, prioritariamente, los procesos de mejora deben iniciarse en dimensiones de segundo orden (a nivel de organización), para que los que sucedan -por implicación- a nivel de aula se sostengan de modo estable. Importa generar condiciones internas en los centros que promuevan su propio desarrollo como organizaciones. La asistencia y asesoramiento deben, consecuentemente, dirigirse a generar la adquisición de la 'metacapacidad' (competencia de segundo orden) de resolver por sí mismos los problemas organizativos o didácticos, conocida como capacidad interna de cambio".

Esa "confianza" en la capacidad de innovación de los docentes no provino sólo del fracaso de las políticas de reforma curricular *top down*, sino que también se sustentó en una línea de investigación sobre el papel de los profesores en el desarrollo curricular. Esta línea permitió constatar que los profesores no son meros aplicadores de las normas curriculares prescriptas, pues desempeñan un papel activo de interpretación crítica y de construcción de versiones alternativas del currículo

Una línea de investigación sobre la práctica de la enseñanza contribuyó también a poner en evidencia que, en virtud del carácter heurístico de la práctica de la enseñanza, siempre existe un margen de autonomía de los docentes para tomar decisiones acerca de qué, cuándo y cómo enseñar en las escuelas. Esas decisiones no pueden preconfigurarse en algoritmos pero tampoco son azarosas: ellas implican una interpretación de las normas curriculares prescriptas realizada desde las representaciones que los docentes poseen acerca de qué es válido enseñar y aprender en las escuelas.

- La desilusión de las reformas de abajo hacia arriba

Las evaluaciones de la gestión basada en la escuela realizadas a mediados de los noventa mostraron que esta dinámica del cambio tuvo una débil relación con la mejora de la práctica docente y de los procesos de aprendizaje.

Diversos estudios como los realizados sobre: a) el Movimiento de "escuelas eficaces", b) el Proyecto Internacional de "Mejora de la escuela", y c) Movimiento de "Reestructuración escolar" indicaron que la autonomía del profesorado y de las escuelas en la toma de decisiones curriculares y organizacionales tuvo resultados al menos aleatorios en el cambio de las prácticas de enseñanza. Incluso algunos estudios llegaron a sostener que la autonomía y los procesos de autorregulación en ella involucrados no contribuyeron a introducir cambios en la cultura escolar o, en otros términos, que la "gramática escolar" permaneció casi intacta.

En esa línea de revisión crítica, José Contreras Domingo sostiene que la autonomía de las escuelas no logró introducir cambios en la cultura escolar porque fue propuesta en los debates teóricos y en las políticas implementadas como una cuestión de procedimientos de gestión del cambio desligados del análisis del contenido del cambio propuesto, esto es, desligada del currículum y de la pedagogía. En sus palabras: "los debates teóricos sobre la autonomía, al igual que la producción académica sobre el cambio educativo, han volcado sus energías en los aspectos formales y procedimentales: cómo se genera el cambio, las capacidades de desarrollo individual e institucional, la estructura organizativa y los procesos de la institución que aprende, etc. (Hargreaves y Hopkins, 1991; Holly y Southworth, 1989). El precio ha sido el abandono del contenido pedagógico, esto es, de la cuestión sobre qué prácticas pedagógicas, dirigidas a qué fin (Mitter, 1997). Ello ha conducido a la legitimación

de la autonomía del profesorado como una cuestión de procedimientos sin contenidos y sin marco socio-político".

Por tanto, se sabe hoy de los límites que poseen las normas curriculares prescriptas desde los organismos del gobierno educativo para promover cambios en las prácticas de enseñanza, pero también se han constatado los límites de la autorregulación ejercida por los equipos docentes en las escuelas.

- Las propuestas de superación del debate *top down* o *bottom up*

Frente a este panorama diferentes autores se han comenzado a plantear la necesidad de superar el debate sobre las dinámicas del cambio curricular. En este sentido, por un lado encontramos que Antonio Bolívar sostiene:

"constatado que la mejora no suele ocurrir como consecuencia de un mandato político, tampoco podemos confiar en que florezca por generación espontánea de los propios centros, sin estímulos y apoyos de la administración educativa y la comunidad. La cuestión, más bien, tal como la vemos hoy, es cómo las fuerzas exógenas puedan activar y sostener las dinámicas endógenas del centro". Y en la misma dirección, tenemos a Darling-Hammond afirmando: "no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarias tanto la imaginación local como el liderazgo político".

Ambos autores coinciden en afirmar que, para que haya mejora, se requiere de una política curricular de Estado que combine la orientación del cambio -desde las normas curriculares prescriptas- con los apoyos materiales y simbólicos que los docentes necesitan para desarrollar su capacidad de innovación.

El recorrido hecho hasta aquí nos permite comprender por qué en el interrogante se alude a la necesidad de promover desde la política curricular de Estado un papel activo del docente. Pero en el interrogante se alude también a "un desarrollo curricular que implique mejora". Esta enunciación supone considerar la existencia de procesos de desarrollo curricular que no impliquen mejora alguna de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien la investigación permitió constatar el papel activo de los profesores en el desarrollo curricular, también puso en evidencia que no todo desarrollo curricular producido por los profesores implica necesariamente la mejora de la enseñanza o de los procesos de aprendizaje. De hecho puede haber procesos de desarrollo curricular que no impliquen ni mejora ni deterioro, y otros que decididamente impliquen un deterioro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar. Los profesionales de la educación que desde hace años trabajan en el sistema educativo seguramente pueden hallar ejemplos de todos estos tipos de procesos de desarrollo curricular en sus propios contextos.

Por lo señalado, se trata entonces de hallar una estrategia de intervención en política curricular que permita orientar los procesos del desarrollo curricular que producen los docentes de modo tal que en esos procesos se produzcan mejoras en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

Finalmente, abordemos una cuestión implícita en el interrogante: la de la innovación. ¿Qué relación existe entre innovación y desarrollo curricular? ¿Todo proceso de desarrollo curricular es innovador? Para que un proceso de desarrollo curricular pueda ser caracterizado como innovador debería introducir cambios en los modos habituales de hacer

las cosas, cambios que aporten algo nuevo a la enseñanza. Pero no solo eso, además los docentes deben ser concientes de esa novedad (en el sentido de reconocer el cambio) e incorporar ese cambio como tal a su práctica. Por tanto, no todo proceso de desarrollo curricular implica innovación; puede haber procesos de desarrollo curricular que no introduzcan cambios en la enseñanza, o que lo hagan pero que no sean reconocidos como tales por los docentes, o que no se incorporen en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, toda innovación constituye un desarrollo curricular aunque no siempre implique una mejora.

El proceso hasta aquí descrito condujo entonces a una revisión crítica de la propuesta de centrar los esfuerzos de mejora en la escuela concibiéndola como lugar de cambio.

En esa revisión, según sostiene Bolívar, se ha comenzado a proponer que para promover la mejora desde el trabajo docente en las escuelas:

" (1) Las tareas de colaboración y trabajo conjunto del centro tienen que tener como foco de prioridad las tareas en el aula y la mejora de los niveles de aprendizaje de los alumnos, así como los procesos de enseñanza de los profesores;

(2) Posibilitar la construcción de la capacidad interna de cambio de los centros, requiere un contexto propicio (apoyo externo, liderazgo, etc.), pero también una cierta presión para mejorar;

(3) No basta trabajar con cada centro individualmente considerado, es preciso establecer redes entre centros que se apoyen mutuamente y afronten los problemas planteados".

Hechas estas primeras aclaraciones pasemos ahora a analizar qué nos puede aportar la experiencia narrada.

2.1. Qué recuperar de la experiencia narrada

Las ideas que hemos presentado en el punto anterior permiten elaborar propuestas relacionadas con el interrogante que organiza el análisis de la experiencia: cómo promover el papel activo de los docentes en la producción de desarrollos curriculares que impliquen mejora en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos.

Según lo planteado, para que haya mejora se requiere de una política curricular de Estado que combine:

a) la orientación del cambio –desde las normas curriculares prescriptas-, con:

b) los apoyos materiales y simbólicos que los docentes necesitan para desarrollar su capacidad de innovación orientada a la mejora.

a. Sobre la orientación para el cambio

Si volvemos a la experiencia narrada, podemos notar que la propuesta de cambio, aunque surgió de un problema que no era estrictamente de enseñanza (alimentación pobre, necesidad de trabajar, robos), se constituyó en un problema de enseñanza cuando la huerta pasó a ser vista como un espacio de construcción del conocimiento escolar.

El proceso de elaboración de una propuesta didáctica se enmarcó entonces en la propuesta curricular provincial. La huerta pasó a ser un recurso que permitiría aprender contenidos que eran propuestos en el diseño curricular provincial como “conocimiento a enseñar”.

De este modo, el desarrollo curricular que estaban elaborando los docentes de estas escuelas a través del proyecto de huertas escolares respondía a una necesidad de aprendizaje de estas instituciones pero también respondía a una propuesta común planteada en el currículo para todas las escuelas de EGB de la provincia de Buenos Aires.

b. Sobre los apoyos materiales y simbólicos que los docentes necesitan para desarrollar su capacidad de innovación orientada a la mejora

La revisión de la idea de “la escuela como lugar de cambio” que planteaba: generar las condiciones propicias (apoyo externo y una cierta presión para mejorar), poner el foco en el aula y en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y el trabajo en redes de escuelas que se apoyen mutuamente.

Con respecto a la generación de las condiciones no cabe duda de la pertinencia de esta propuesta para la situación de nuestro sistema educativo. No cabe duda tampoco de que si algo no existe hoy en las escuelas son esas condiciones para promover el trabajo docente en la producción de nuevas propuestas de enseñanza que impliquen mejora. Sin embargo, es posible incidir en la creación de algunas de esas condiciones pues es posible cooperar con otros para poder obtener los apoyos materiales y simbólicos que se requieren para poder producir mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, el caso del proyecto de las Huertas Escolares es un ejemplo de ello.

En la creación de esas condiciones deseamos resaltar dos cuestiones: el papel de las alianzas entre escuelas y organizaciones de la sociedad civil y el papel de la capacitación.

El proyecto nos ha permitido constatar que construir alianzas de trabajo entre escuelas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales puede ser una vía para proveer algunos de los apoyos materiales y simbólicos que se requieren para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Establecer esas alianzas no ha sido sencillo, sin embargo fue posible. Las alianzas posibilitaron procesos de trabajo cooperativo en los que se sumaron esfuerzos, se complementaron acciones y se intercambiaron ideas en un marco de aceptación de la diversidad y de las diferencias.

En cuanto a la capacitación -en tanto apoyo externo al proceso de desarrollo curricular producido por los docentes-, ésta brindó a directivos y docentes la oportunidad de adquirir conocimientos que les posibilitaran producir mejoras en sus prácticas de enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos, y estuvo orientada a fortalecer el saber profesional para el desarrollo curricular.

La experiencia narrada da cuenta de un proceso de capacitación centrado en la escuela en el sentido de que partió de un problema compartido por un grupo directivo de diferentes escuelas y se centró en la producción cooperativa de alternativas de trabajo pedagógico para abordar el problema planteado. Puso, por tanto, su foco de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las aulas.

Poner el foco de intervención en el aula implica trabajar en la dimensión del saber práctico de los docentes. Este saber ha sido definido de diversas formas por diversos autores. Schön habla de “conocimiento tácito”, Perrenoud, P. de “habitus profesional”. Más allá de las diferencias que existen entre estos autores en las caracterizaciones se alude a un saber que se expresa en la acción, esto es, en las estrategias de enseñanza que diseñan y desarrollan los docentes en su trabajo cotidiano.

Entrar en la capacitación desde el saber práctico de los docentes es desde nuestra perspectiva una condición necesaria para mejorar los procesos de desarrollo curricular. Pero enfocar la capacitación desde el “saber práctico” nos impone diseñar una estrategia de enseñanza que posibilite “mejorar ese saber práctico del docente”.

En este sentido la estrategia que empleamos en la experiencia narrada partió de un supuesto organizador: la mejora del saber práctico fue entendida como el fortalecimiento de la capacidad de fundamentación y justificación de las decisiones que se toman en las estrategias de enseñanza. En pocas palabras: un docente mejora su saber práctico cuando fortalece su capacidad de justificar por qué hace lo que hace cuando enseña, esto es cuando logra construir un saber “práctico reflexivo”.

Para lograr ese fortalecimiento, desde nuestra perspectiva, resulta imprescindible un trabajo de acción y reflexión sobre la acción que en el contexto de la capacitación permita dar cuenta de los saberes en ella implícitos .

¿Cómo se llevó esto a cabo en la experiencia narrada de huertas escolares ?

- El lugar de los docentes en la construcción del currículum

Los directivos y docentes fueron convocados a participar como actores del desarrollo curricular. En el proceso de capacitación diseñaron y pusieron en acción nuevas estrategias de enseñanza que formaban parte de un proyecto curricular compartido por el conjunto de escuelas participantes.

Ese proceso de producción colectiva de propuestas de enseñanza se nutrió tanto de los aportes de los capacitadores como de los aportes realizados por los propios docentes y directivos. Por tanto, el proceso mismo de diseño ya fue una instancia de reflexión sobre las propias prácticas de enseñanza, instancia que continuó desarrollándose en el proceso de implementación en las aulas de las propuestas diseñadas. Los talleres de capacitación se constituyeron en ese momento en espacios de discusión donde se abordaban los problemas prácticos que surgían en el desarrollo de la enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, una estrategia de capacitación como la que hemos planteado en el proyecto, centrada en la construcción de un “saber práctico reflexivo”, contribuye a que los docentes y directivos tomen conciencia de sus necesidades de capacitación. De hecho, ello ocurrió en la experiencia narrada tal como lo indican algunos de los testimonios que hemos presentado. Pero lo interesante y a resaltar es que esa toma de conciencia fue desplazando el eje de la demanda de un enfoque centrado en el docente (en qué deseo capacitarme) a un enfoque centrado en el alumno (qué necesito saber para poder enseñar lo que mis alumnos necesitan aprender).

Finalmente, queremos resaltar que esta estrategia de capacitación constituye, en nuestra opinión, una condición necesaria para poder sostener una política de desarrollo curricular que pretenda promover el papel activo de los docentes y directivos como constructores de versiones alternativas del currículo.

La articulación de la capacitación con el desarrollo curricular “requiere” de este enfoque pues la producción de propuestas de enseñanza presenta problemas prácticos que necesitan ser atendidos, a la vez que genera nuevas representaciones en contextos institucionales concretos y diferenciados.

- El trabajo en redes de escuelas que se apoyen mutuamente

El trabajo en redes de escuelas tuvo como propósito central el de estimular la producción colectiva y la adopción en la práctica de nuevas propuestas de enseñanza que promuevan la mejora.

El trabajo pedagógico cooperativo en torno de un proyecto educativo común desarrollado por las escuelas que participaron del proyecto facilitó la gestión y obtención de los recursos materiales y simbólicos -tal como se pone de manifiesto en la experiencia narrada-, y brindó la oportunidad de construir un saber pedagógico/ didáctico desde procesos colectivos de análisis de las prácticas de enseñanza.

Pero, desde nuestro punto de vista, la mayor fortaleza de este trabajo es que sin duda permitió constatar que no existe una pedagogía para niños pobres y una pedagogía para ricos, sino simplemente buenos o deficientes procesos de enseñanza, tal como señalamos antes:

“Los niños de sectores populares cuyas historias de vida transcurren en villas o en barrios periféricos, con alimentación brindada por la escuela y, con variantes, por la familia, con nuevas configuraciones familiares que, más allá de las diferencias, constituyen su grupo familiar de pertenencia, con distintas ocupaciones entre las que se incluye el trabajo en sus hogares (por ejemplo, cuidando a sus hermanos), fuera de éstos o, en algunos casos, el “delito”, configuran un nuevo mapa social sobre el cual la escuela debe dibujar su propuesta formativa. Esos niños pueden aprender en la escuela siempre y cuando la escuela `confíe en que pueden aprender´ y elabore una `buena´ propuesta de enseñanza”.

El proyecto de las huertas escolares que hemos narrado nos permitió constatar que es posible diseñar e implementar esas “buenas” propuestas de enseñanza. Los docentes constataron que los bajos resultados en el aprendizaje no están siempre asociados a “problemas de los alumnos”, sino que en gran medida se relacionan con la propuesta de enseñanza planteada en la escuela. Esta constatación, desde nuestra perspectiva, es un paso necesario para abordar la equidad en la educación.

El trabajo cooperativo posibilitó la comparación de resultados entre escuelas y esa comparación, realizada en el marco de un trabajo de formación, contribuyó a la mejora de la calidad.

3. Para concluir

Cerraremos esta clase con dos citas:

La primera es una cita de un libro de Michael Apple que José Contreras Domingo utiliza como apertura de su libro "Enseñanza, currículum y profesorado" y dice así:

"De algún modo, los críticos de la escuela (y en gran medida el presente autor) están cogidos en una trampa. Es bastante sencillo denigrar las estructuras "educativas" existentes (al fin y al cabo todo el mundo parece hacerlo), sin embargo, no es tan sencillo ofrecer estructuras alternativas. El individuo que trata de mejorar algunas de las condiciones más debilitantes corre el riesgo de ayudar en realidad a fortalecer o perpetuar lo que bien podría ser una serie anticuada de disposiciones institucionales. Sin embargo, no tratar de mejorar las condiciones en modos a menudo pequeños y vacilantes es despreciar a los seres humanos reales que habitan actualmente la escuela durante la mayor parte de su vida hasta llegar a adultos. Por tanto, solemos intentar jugar a menudo en ambos lados de la batalla. Criticamos los presupuestos ideológicos y económicos

fundamentales que conforman a las escuelas tal como existen hoy y, al mismo tiempo, paradójicamente, tratamos de conseguir que esas mismas instituciones sean un poco más humanas, un poco más educativas. Es una posición ambigua, pero al fin y al cabo es también ambigua la situación total....Sin embargo, si la educación en particular puede ocasionar cambios (y aquí deberíamos leer política y económicamente) entonces deben efectuarse cambios concretos ahora, mientras se articulan las críticas más básicas. Lo uno no es excusa de lo otro."

Revisemos la experiencia narrada desde la cita. Desde allí podríamos decir que se trata entonces de un proyecto de trabajo que sin dejar de lado, o más aún, tomando en consideración los problemas estructurales del sistema educativo se propuso cambios -al decir de Apple- "a menudo pequeños", pero que se apoyaron en un propósito fuerte y nada "vacilante": comenzar ahora a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas desde una propuesta concreta.

La segunda cita es un cita de un texto de Eleonor Duckworth con la que hemos iniciado un texto escrito hace ya 11 años y que nos sigue resultando sumamente inspiradora del trabajo y dice así:

"Lo que a mí me encanta es enseñar a enseñantes. Me encanta avivar sus opiniones sobre su manera de aprender, sobre cómo cualquier persona puede ayudar a cualquier otra a aprender, y sobre lo que significa saber algo, me encanta ayudarles a sentir que pueden acceder a cualquier aspecto del esfuerzo humano y que pueden hacerlo accesible a cualquier persona que enseñen. Me encanta encontrar vías para que un tema dado capte el interés de todo el mundo, descubrir qué piensa la gente de ciertas cosas y encontrar maneras de que la gente colabore para averiguar algo sin necesitarme para nada, ayudar a construir fascinación por lo que piensan los demás y por la luz que puede arrojar el pensamiento de los demás en el suyo propio. Me encanta ver surgir lo más productivo de las preguntas de la risa y ver cómo cede el más frustrante de los muros ante una idea que siempre ha estado allí.

Pero hay dos razones principales por las que me encanta enseñar a los enseñantes. Una es que los enseñantes están tan interesados como yo en saber cómo aprenden las personas, y ello facilita un diálogo muy profundo. La segunda es que siempre aprendo algo de ellos a cambio, cuando veo las incesantes variaciones que hacen del empleo de lo que aprenden en su propia actividad docente."

Esta segunda la elegimos porque con ella quisimos hacer referencia a la cuestión actitudinal. No sólo es necesario saber cómo cambiar, también es necesario querer hacerlo. No sólo es necesario enseñar, también es necesario desear enseñar algo a alguien, desear que ese otro aprenda y confiar en su capacidad de aprendizaje.

El trabajo con colegas puede ser un estrategia que estimule la formación de esas actitudes o que permita sostenerlas aún en condiciones de trabajo que resulten desalentadoras.

4.1.12. Evaluación final

Evaluación final

Nombre del Programa: Fortalecimiento Educativo de la Comunidad de Vista Alegre

Nombre del proyecto: Un espacio de reflexión sobre la propia práctica

Propósito/s

- La creación de un espacio que posibilite la comunicación entre los destinatarios para una comprensión más acabada de las problemáticas del contexto social y su incidencia en la escuela
- La formación permanente como modo de resignificación del conocimiento
- La reflexión, análisis y evaluación de la propia práctica docente para posibilitar la construcción de sentidos y acciones

Eje 1

¿Ser docente vale la pena? (La vida del docente)

Eje 2

¿Qué quiere Ud. De mí? (La vida en las aulas)

Eje 3

¿Dónde está la Escuela? (La vida en las escuelas)

Luego de haber desarrollado este espacio de reflexión, con la modalidad de seminario-taller se alcanzaron los objetivos propuestos para el mismo.

Luego de 10 encuentros con docentes de tres establecimientos, uno de media y dos escuelas primarias, se pudieron delinear algunas ideas en función de lo trabajado durante el proceso.

Es necesario aclarar que los encuentros, en al menos tres oportunidades por cuestiones propias de la escuela 166, que se había presentado como entusiasmada con el programa de Fortalecimiento Educativo, debieron suspenderse y sobre el

horario de realización de los mismos. Posteriormente utilizamos como sede el Cpem 33.

El proceso culminó con un acercamiento de docentes y padres, y entre algunas de las Instituciones Educativas, con buenas perspectivas de delinear acciones el año entrante.

Estas acciones se plantearon en diferentes ocasiones como acciones entre docentes y padres, aun cuando estos no lo sean de la misma Institución. (Las instituciones interesadas e involucradas en estos propósitos, desde los directivos de las mismas y desde docentes, son la escuela 105 y el CPEM 33).

También la escuela 105 comenzó a pensar su modalidad de relación con padres, para lograr mejor y mayores oportunidades de comunicación con los mismos. Algunas de las acciones que están pensando tienen que ver con:

- ✓ incrementar las entrevistas individuales a las familias a efectos de lograr mejor acercamiento y contar con mayor información desde el contexto que posibilite otras acciones desde lo Institucional con los alumnos, en función de dicha información. Actualmente se realizan solo al inicio en Jardín de infantes y la idea es realizarla al menos y en un principio en el inicio de cada ciclo.

- ✓ Incrementar los espacios grupales de trabajos con padres a efectos de prevenir problemáticas escolares por aspectos de crianza y/o culturales. Actualmente se realizan reuniones de padres solo para las entregas de boletines, lo cual a los padres con mayores dificultades en el acompañamiento de sus hijos, los coloca en un lugar de alta exposición y solo se le invita a acercarse en un momento que no suele ser cómodo.

- ✓ El Cpem 33 había comenzado durante el segundo semestre del presente ciclo lectivo con algunos intentos de trabajo con padres.

Con respecto a la articulación entre Instituciones, el Cpem 33 y la escuela 105 también comenzaron a pensar en entrelazar recursos en pos de proyectos que

permitan también la circulación de los alumnos de ambos por las dos Instituciones, tomando como eje la formación agropecuaria.

Algo que se visualizo como necesario en algunos encuentros fue la articulación entre Escuelas y Municipio (en particular con Acción Social, pero con todas las dependencias que tengan algo que aportar a lo educativo), lo cual queda pendiente en cuanto a la definición de acciones concretas, pero se pudo avanzar en cuanto a despejar cuestiones Institucionales, de cuestiones personales, cuando algunas experiencias que no tuvieron los resultados esperados quedaron demasiado ligadas a las personas involucradas y no a las Instituciones, lo cual obturo la mirada hacia el recurso Institucional.

Con respecto al número de docentes participantes, si bien en principio se inscribieron cerca de 30 docentes, los mismos se redujeron a 15, de los cuales quedaron 8, con asistencia irregular.

Considero desde el programa que falto presencia en las Instituciones en forma activa y reiterada, lo cual desdibujó los objetivos hacia el interior de las Instituciones, de la propuesta de Fortalecimiento Educativo de la Comunidad.

Otro de los motivos es la escasa permeabilidad de las Instituciones educativas a las propuestas externas, pero no solo de ésta comunidad en particular sino de la gran mayoría de las escuelas en general.

La situación de la escuela 166 también fue llamativa y contribuyó en alguna medida a la dispersión, por la desprolijidad en sumir el rol de institución sede de la propuesta, a la cual había accedido voluntariamente.

De todas maneras el balance del proceso es positivo, se logró reflexionar sobre las prácticas educativas, posibilitando un re-enfoque hacia los recursos propios y externos que permitió reencontrar las posibilidades de abordaje dentro de la comunidad de Vista Alegre.

4.2.. – JOVENES

4.2.. Jóvenes

Propuesta de Trabajo con Jóvenes de Vista Alegre Reflexiones acerca de la Primera etapa del Proceso con Jóvenes

Desde la Fundación Otras Voces, la propuesta de trabajo junto a las y los jóvenes no fue lineal sino que tuvo varias idas y venidas, redefiniciones y revisiones, fue una propuesta abierta y susceptible a cambios y modificaciones, dinámica que no puede dejar de contemplarse en cualquier acompañamiento y trabajo en el ámbito juvenil.

En los inicios del Proceso de Fortalecimiento a la Comunidad de Vista Alegre, se planificó trabajar junto a los jóvenes de la localidad con varios talleristas simultáneos, especialistas en los temas de Salud y Recreación concretamente. Por diversos motivos esa propuesta no prosperó. Hacia la mitad del camino en el conocimiento y reconocimiento de la comunidad; y coincidente con el inicio de los diferentes talleres con grupos del lugar, nos sumamos como talleristas en el ámbito juvenil las integrantes del Área Joven de la Fundación Otras Voces, quienes acompañamos hasta el final este proceso.

La propuesta inicial de trabajo al momento en que nos incorporamos en el proceso que se venía realizando junto a la Comunidad de Vista Alegre, consistió en la realización de talleres quincenales tendientes al fortalecimiento de un grupo de jóvenes, el reconocimiento mutuo, formación política y construcción colectiva de estrategias y alternativas sociales. Sin embargo, esta propuesta se fue desgranando por diversos motivos.

En primer lugar trabajar con jóvenes y adolescentes requiere de un proceso de “aterrizaje” en la localidad, de conocimiento de los jóvenes y establecimiento de un vínculo de confianza y respeto, cuyos tiempos son mayores que cuando se trabaja con adultos. Requiere un ejercicio de prueba y error constante, de revisión y redefinición permanente de temáticas y dinámicas de trabajo y abordaje, así como de la capacidad para no desanimarse ni perder -mutuamente- el interés en el aprendizaje. Son tiempos que implican la construcción de la mutua representación interna, tiempos de conocerse y reconocerse, de crear lazos, adjudicar y asumir diferentes roles.

Estos espacios de encuentro, en caso de procesos de corto plazo como fue el de los siete meses de duración de nuestro proyecto, es preferible que se den durante lo que Pichón Riviére llama la “pretarea” y en la cotidianeidad de las relaciones, y no durante la tarea en sí misma. No obstante, en esta experiencia concreta que nos tocó acompañar el proceso grupal se fue dando mientras llevábamos adelante los talleres, con lo cual el objetivo previo que suponía un grupo formado, debió adaptarse a otra necesidad de los jóvenes en ese momento.

Otro factor importante que influyó en el desgranamiento del grupo, fue la heterogeneidad de los jóvenes que participaron de los primeros talleres. Entre ellos había de edades de 15 a 26 años, jóvenes que estaban finalizando una carrera terciaria o universitaria, así como jóvenes que habían abandonado la escuela o estaban terminando la escuela secundaria, incluso la primaria. No entendemos que el ser diferentes sea una problemática, sino que la heterogeneidad no permitió unificar códigos y lenguajes, implicando un nivel de ductilidad y flexibilidad por parte de los talleristas, a la vez que exigió a los jóvenes que participaban paciencia y apropiación del desafío de trabajar y construir en la diversidad. Si bien la heterogeneidad es un componente indispensable para cualquier trabajo comunitario, para este tipo de propuesta de talleres son necesarios ciertos aspectos de unificación.

Finalmente, otro dato a aportar es que la segunda mitad del año no suele ser la más conveniente para encarar este tipo de acciones con jóvenes. En nuestro caso, se propusieron talleres a lo largo de los meses de septiembre a diciembre, en los que los jóvenes comienzan con celebraciones del día del estudiante, de la primavera, fiestas de egresados, aniversario del pueblo, preparación para evaluaciones finales (en todos los niveles), entre otros aspectos desviadores del interés y la disposición para iniciar un proceso de taller. De hecho, sucedió que en las diferentes instancias de encuentro participaron varios jóvenes, pero alternaban de encuentro en encuentro. Esto se debe a varios factores, algunos mencionados previamente, aunque el principal es que es una característica de los jóvenes el ir y venir, transitando por diferentes espacios, grupalidades y propuestas. Esta alternancia dificultó la consolidación de la identidad grupal, que es la piedra fundamental en el trabajo con jóvenes.

Redefinición de la Propuesta

Ante la necesidad de redefinir la propuesta inicial se realizaron diversas entrevistas con jóvenes, especialmente con las jóvenes de Centro Día de Vista Alegre Norte: Carolina Zúñiga, Sandra Saso, Carina Garrido, Paola Acaricia y Laura Fuentes. A partir de la entrevista se esbozó un mapeo de los grupos y organizaciones que nuclean a los jóvenes de la localidad, a fin de proponer un trabajo a un grupo ya existente y consolidado, en función de sus intereses.

Vista Alegre Norte

- En la cancha de la Escuela, de 19 a 22 horas los días lindos, hay jóvenes que practican fútbol 5.
- En el Club de Vista Alegre Norte, aproximadamente diez chicas juegan al vóley los jueves de 20 a 22 horas.
- En el mismo Club, alrededor de veinte jóvenes practican semanalmente boxeo. Hay también algunas chicas. La actividad se realiza todos los días de 20 a 22 horas, coordinada por Gustavo.
- Existe también en Vista Alegre Norte un grupo de música. Se juntan los domingos de 20 a 22 horas aproximadamente, en el quincho municipal o en casa de algún integrante.
- Escuela de Ajedrez. Se juntan los miércoles y viernes de 19:30 horas en adelante, en la capilla de Vista Alegre Norte. Acompañados por Daniel Ridao. Participan niños y jóvenes.

Vista Alegre Sur

- Hay una escuela Tae-kwon-do Jaque Francisco, los lunes, miércoles y jueves de 19 a 20 horas. Son casi cuarenta personas que se juntan en la Escuela nº 166.

Costa de Reyes

- “Sueños Compartidos”, se llama la murga de Costa de Reyes

Estos son apenas algunas de las actividades que se vienen llevando a cabo en la localidad donde participan jóvenes. Este trabajo fue interesante porque nos permitió empezar a conocer una amplia gama de actividades que se realizan en la localidad, las cuales ni nosotros ni muchos de los vistalegenses conocían hasta el

momento; y fue una impronta inspiradora para la dinámica de cierre del Programa en general.

A partir de este pequeño diagnóstico, se formuló una propuesta para ofrecer a los diferentes grupos de jóvenes de Vista Alegre:

Propuesta para la Comunidad de Vista Alegre

Área Jóvenes

Octubre 2007

Diagnóstico:

Lo que evaluamos es que la propuesta de talleres no es una necesidad real, sentida de los jóvenes. El indicador por el cual hacemos esta afirmación es que los jóvenes participan de los mismos si los contactamos previamente, aunque en muchas oportunidades ni siquiera así se suman a la propuesta. Por otro lado, tampoco hemos recibido noticias preguntando por los talleres y su continuidad. El

Podemos afirmar también que no se trataba de un grupo juvenil constituido y, trabajar con jóvenes que no están organizados, requiere de una presencia en la vida cotidiana de los mismos, acompañamiento que no podemos garantizar.

Teniendo en cuenta nuestros saberes, capacidades y posibilidades proponemos lo siguiente...

Propuesta:

Un taller (que se puede constituir en varios encuentros) sobre los siguientes temas:

Participación y Animación Comunitaria.

Reflexión Política.

Objetivo del Taller:

Construir técnicas y herramientas de animación socio-comunitaria en el marco de un proceso de reflexión política.

Pasos:

- (1) Reconocernos como actores de la Comunidad.
- (2) Reconocer la comunidad como propia, con sus debilidades y sus potencialidades.
- (3) Repensar el rol de animador socio-comunitario en sus cuatro ejes:
 - el ideológico / político.
 - el rol.
 - lo técnico (herramientas concretas).
 - lo personal.

En el marco de esta propuesta, presentada ante diferentes organizaciones, se consideró en una evaluación conjunta realizada con todo el equipo de la Fundación Otras Voces, acompañar a Javier Bravo como coordinador de un grupo de jóvenes animadores comunitarios, en el proceso de planificación y ejecución colectiva y participativa del evento de cierre y fin de año del área de Deportes de la Municipalidad de Vista Alegre.

Se dio inicio a esta etapa, a partir del encuentro mantenido entre Javier Bravo y el equipo de la Fundación Otras Voces, el día martes 6 de noviembre en su oficina en el Municipio. El acuerdo implicó la realización de una serie de encuentros de planificación participativa junto a las y los jóvenes animadores comunitarios, con el objetivo de darles acceso a instancias de decisión y ejecución, antes no abordadas por los mismos. La disponibilidad por parte del coordinador (Javier Bravo), fue fundamental en tanto le significó a él mismo correrse de ciertos lugares y darle al grupo el tiempo para desarrollar un proceso de consenso, reflexión, debate, organización y asunción de roles y tareas que los fortalecería como grupo y como ciudadanas/os.

A lo largo de tres encuentros taller subsiguientes -los días lunes 12, 19 y 26 de noviembre de 18 a 21 horas aproximadamente- se fue bosquejando, diseñando y concretando la actividad de cierre del año del Área de Deportes de la localidad. Los diferentes talleres implicaron la construcción colectiva de la actividad, a fin de que pudieran todas y todos aprehenderla y llevarla adelante como algo propio y no impuesto. Cerca de quince jóvenes fueron alternando su participación en este proceso, cinco de los cuales participaron más activamente en la planificación de la bicicleada y jornada de intercambio y ocio, que se llevó a cabo el día sábado 8 de diciembre.

Los encuentros se desarrollaron con la siguiente dinámica:

- un primer momento de reconocimiento mutuo y socialización de lo trabajado en encuentros anteriores.
- avance en las definiciones sobre la actividad a planificar.
- socialización de propuestas, intercambio de ideas e imaginarios.
- asunción y adjudicación de roles y tareas.

- acuerdos para el próximo encuentro y compromisos de la semana en relación a la actividad.

Los espacios fueron acompañados con metodología popular, centrándonos en la repregunta permanente y la desnaturalización de las actividades desarrolladas previamente y su planificación. El registro escrito en papelógrafos y la elaboración de un cuadro de tareas y responsables hizo visible el proceso encarado. La dinámica de los encuentros fue veloz dada la cercanía de la fecha de la actividad y las resoluciones políticas que debían ser tomadas desde otros ámbitos que excedían nuestro trabajo grupal con las y los jóvenes.

Los tres días de intenso trabajo dieron lugar a dos hechos: una actividad sencilla para la comunidad, pensada, ideada y ejecutada colectivamente con aportes de más de 15 jóvenes; y el fortalecimiento del grupo de animadores comunitarios a partir de la elaboración conjunta de una tarea común, dando lugar al intercambio en otro ámbito por fuera del laboral y enriqueciendo sus vínculos y relaciones previas.

La evaluación de la actividad fue dispar según las expectativas de cada uno de los organizadores. Aún así nos parece importante señalar algunas cuestiones a fortalecer para las próximas actividades.

- Pensar y definir colectivamente el **para qué** de las actividades, el sentido que impregnará las acciones futuras.
- Reflexionar acerca de si las acciones propuestas están en consonancia con ese objetivo planteado.
- Apostar a la calidad de la participación comunitaria más que a la “cantidad” de participación.
- Promover el protagonismo y el empoderamiento de los jóvenes requiere que los adultos descentralicemos el debate y la toma de decisiones acompañando la apropiación de las decisiones por parte de los jóvenes.

Cabe destacar que fue dificultoso que las y los jóvenes puedan elaborar propuestas alternativas, independientemente de las señaladas por el coordinador. Es un ejercicio político que nos debemos como ciudadanas y ciudadanos el poder aprovechar los espacios de decisión y participación que se nos ofrecen, confiando

en la posibilidad del trabajo grupal y la construcción colectiva; cuyo proceso de apropiación hace que todas y todos seamos creadores y participantes, con lo cual las responsabilidades se asumen desde el compromiso real y la convicción; y no desde el deber carente de sentido y vinculación al interés personal.

Algunas Propuestas y Lineamientos para la construcción de Políticas Públicas de Juventud.

A partir de los Diagnósticos Participativos realizados en diferentes localidades de la Provincia: Neuquén, Centenario, Plaza Huinul, Las Coloradas, Parajes Las Cortaderas y El Overo, Aluminé, Paraje Lonco Luan, El Huecú y Plottier con y para los jóvenes, y de la experiencia de la Fundación Otras Voces con jóvenes, se esbozan a continuación algunas propuestas y criterios para el trabajo con jóvenes en la localidad de Vista Alegre.

En primer lugar es importante destacar que todas las acciones llevadas a cabo por el municipio deben estar planteadas en el marco de una **política pública de juventud**. El fraccionamiento y las acciones aisladas, compartimentadas y sectorizadas, no tienen la misma repercusión, continuidad y efecto multiplicador que cuando se encuentran diseñadas articuladamente en una política pública que se sostiene con presupuesto propio y ha sido construida y respaldada con su comunidad. Asimismo esta política pública requiere tener la suficiente flexibilidad para acompañar las diversas acciones que surjan dentro de la misma comunidad así como para atender a las demandas que van surgiendo desde el trabajo con jóvenes.

El análisis de experiencias desarrolladas tanto en la Provincia de Neuquén, como en otras localidades del país y en algunos países de América Latina nos ha orientado a construir una serie de **criterios** que consideramos cruciales a la hora de pensar políticas públicas destinadas a los jóvenes y de diseñar acciones, actividades y programas. Estos criterios son los siguientes:

- Las acciones, actividades y programas deben ser llevadas a cabo “**de joven a joven**”. Eso significa que deben ser pensadas, lideradas y coordinadas por ellos mismos, con el acompañamiento y sostenimiento oportuno de los adultos. Este tipo de acciones, actividades o propuestas suelen ajustarse con mayor precisión a las necesidades e intereses de los jóvenes.
- Es necesaria la **diversidad / heterogeneidad** de las propuestas para dar respuesta a los diversos intereses, necesidades y problemáticas que afectan a las y los jóvenes. Muchas veces se tiende a implementar acciones masivas, de gran impacto, que alcancen a la mayor cantidad de jóvenes. Hoy, sin embargo, estamos proponiendo un menú amplio y variado de acciones,

actividades y programas en los que puedan participar los jóvenes sin ser evaluados según cantidad de participantes o sostenimiento a lo largo del tiempo de esa participación.

- El **interés** y la **participación** de las y los jóvenes hacia determinadas actividades es un proceso que **se construye** paulatinamente y a largo plazo, que debe partir de las reales necesidades y deseos de las y los mism@s. No son dos conceptos que vayan de la mano. Acciones interesantes no siempre conllevan una participación en las mismas ya que requieren poder superar una serie de barreras.
- Los espacios juveniles requieren ser **flexibles**, dado que los intereses de los jóvenes cambian con el tiempo.
- Las propuestas para jóvenes deben estar sostenidas en el tiempo. Es imprescindible la **constancia** de los adultos a pesar de los altibajos de los jóvenes.
- Las acciones deben proponerse generar una **participación genuina** y no nominal de l@s jóvenes. Asimismo es importante promover la participación de los mismos como herramienta de empoderamiento ciudadano y no por fines puramente políticos.
- El carácter **intersectorial** de las acciones favorecerá a superar el aislamiento que divide a los cuatro sectores importantes de la localidad de Vista Alegre, deconstruyendo la discriminación y los prejuicios. Las propuestas recreativas- lúdicas- expresivas- deportivas- artísticas, deberían compartirse y mostrarse en Vista Alegre Norte, Vista Alegre Sur, Costa de Reyes y Ruca Luhe.
- La participación de las **organizaciones sociales** en estas actividades permite que las mismas se sostengan y, por otro lado, respaldan las propuestas despartidizando las acciones. En Vista Alegre son numerosas las acciones llevadas a cabo por organizaciones o particulares y es importante reconocerlas y continuar apoyándolas.
- Las propuestas deben contar con un **equipo técnico – profesional** que sea idóneo y que esté atento y disponible a las necesidades. Para ello es indispensable la capacitación. En muchas oportunidades se subestima el trabajo con jóvenes y niños, cuando en realidad requiere de una serie de herramientas específicas y complejas.

- Las propuestas deben **valorar** el tiempo del joven y promover su participación en los diversos espacios especialmente la escuela y el trabajo.
- El **presupuesto** que se asigna a las líneas de acción de las políticas públicas es condición indispensable para la sustentabilidad de las mismas. Debe ser una partida presupuestaria que contemple todo lo planteado y que sea evaluada y monitoreada. **“Sin financiamiento, no hay derechos”**.

ANEXO

Algunas Experiencias que pueden aportar ideas para el desarrollo de acciones desde, para y con los jóvenes propuestas para el Diagnóstico Participativo de los Adolescentes y Jóvenes de la localidad de Plottier.

El objetivo de incorporar estas experiencias es ofrecer no sólo -como señalamos anteriormente- ideas, sino también promover la práctica de compartir con otros los logros y dificultades.

Esta transmisión de experiencias de diferentes proveniencias orienta hacia la integración de las organizaciones y pone de manifiesto la importancia del desarrollo comunitario y local. La heterogeneidad genera optimismo y devela cantidad de esfuerzos y manos solidarias, adultas y juveniles, preocupadas y ocupadas por los jóvenes.

La selección de éstas iniciativas obedeció a varias razones. En primer lugar, son iniciativas que se han constituido en hitos de la identidad institucional tanto por sus fundamentos conceptuales, filosóficos y metodológicos, como por las estrategias que han orientado su accionar.

En segundo término, todas estas experiencias han señalado y puesto en práctica estrategias para incidir en políticas públicas, algunas en el ámbito local y otras a escala nacional.

Algunas de las prácticas elegidas son lideradas por Organizaciones Sociales y otras por Municipios. Cabe aclarar que, para que las propuestas de las Organizaciones Sociales se constituyan en propuestas replicables, es fundamental que los diferentes niveles del Estado les deleguen la responsabilidad de liderar los proyectos desde la generación de alternativas, diseño, implementación con presupuesto hasta la evaluación.

En muchos casos, serán las Organizaciones Sociales insertas en los barrios, las más indicadas para llevar adelante estos emprendimientos.

PROGRAMA FORC (Fortalecimiento de Organizaciones y Redes Comunitarias).

La siguiente es una narración acerca de la experiencia realizada con organizaciones comunitarias en los años 2005 y 2006, en la ciudad de San Carlos de Bariloche y la línea Sur de la Provincia de Río Negro. En esta propuesta participaron 30 agrupaciones juveniles.

Destinatarios: Se convoca a jóvenes que representen grupos ya conformados y con una práctica comunitaria. Los grupos participantes realizan actividades relacionadas al deporte, cultura, arte, apoyo escolar, prevención de adicciones, actividades microempedoras, etcétera.

Intenciones y propósitos: El programa tiene como finalidad fortalecer las acciones de los jóvenes que están insertos en los barrios a partir de capacitaciones.

El propósito del programa es fortalecer y formar organizaciones y redes comunitarias para liderar procesos de transformación socio-política y articular tareas de promoción comunitaria

La intención es que esto tenga un efecto multiplicador a otros jóvenes de entre 16 y 25 años, y de transferencia de lo aprendido en las capacitaciones a los grupos de pertenencia.

Metodología: El trabajo de capacitación se realiza en Talleres a cargo de psicólogas sociales, por docentes, profesionales y tutores.

Los núcleos temáticos en torno a los que giraron las capacitaciones fueron cinco:

- ✓ Comunicación (Medios de Comunicación, Análisis de Noticias, estrategias de comunicación, etc.)
- ✓ Ámbito grupal, organizacional y comunitario (Grupo, Organización, Comunidad, Identidad, Liderazgo, Desarrollo personal, etc.)
- ✓ Histórico-Político (Historia Nacional, Representación, Tipos de gobierno, Movimientos sociales, Democracia, etc.)
- ✓ Desarrollo Local (Política, Democracia, Relevamiento de necesidades, Elaboración de Diagnósticos, Participación, Organizaciones Sociales, Plan económico, Diseño de proyectos, etc.)
- ✓ Medio Ambiente (Ecología Política, Recursos Naturales, Análisis de situaciones regionales en torno al uso de los recursos, etc.)

Posteriormente al trabajo grupal, los jóvenes presentaron proyectos para ser realizados en la comunidad.

El balance de este tipo de experiencia es claramente positivo tanto a nivel social, subjetivo, emocional, afectivo, laboral y digno de ser tomado en cuenta por el ideario de fraternidad y compromiso social que alimentan estas acciones.

Programa de la Fundación “Crear Vale la Pena”

Se realizan con repercusión y continuidad en barrios de Gran Buenos Aires: La Cava, Sauce, Las Torres, San Cayetano, Bajo Boulogne, Barrio Vinca, Santa Ana y Villa Hidalgo.

Destinatarios: niños y jóvenes en contexto de pobreza.

Objetivos y propósitos consolidar un modelo de desarrollo social que contribuya a mejorar la calidad de vida de las personas a través del arte y la cultura.

Proyectos:

- ✓ Centros Culturales Comunitarios que se constituyen como espacios destinados para la formación artística y organizativa de los jóvenes. Estos Centros Culturales Comunitarios actúan como “usinas creativas” donde los jóvenes acceden a los talleres y se forman como animadores socio-culturales, docentes, artistas y técnicos y donde se brinda capacitación en temas de gestión social y cultural.
- ✓ Formación de Jóvenes como agentes culturales para el cambio social. Aquí los jóvenes con experiencia en trabajan en el perfeccionamiento de su formación mediante su participación activa en proyectos y producciones artísticas.
- ✓ Programa de multiplicación de la experiencia de Crear Vale la Pena: sistematiza sus saberes y prácticas para la multiplicación de la experiencia a otras ONGs, empresas, escuelas, universidades, nivel nacional e internacional;
- ✓ Desarrollo institucional y generación de sustentabilidad: conformación de un equipo de personas y desarrollo de insumos que sustenten las acciones, contribuyen a la continuidad del trabajo, del impacto y de la calidad, en temas de arte y transformación social.

Las disciplinas artísticas que se trabajan son las siguientes:

- ✓ Artes Escénicas: circo, danza contemporánea, coro-teatro, aerobics, hip-hop, danzas árabes y teatro.
- ✓ Artes musicales: canto, guitarra, teclado, coro, vientos, percusión, ensamble y batería.
- ✓ Artes visuales: plástica, máscaras y objetos e historieta.

Crear Vale la Pena forma parte de la Red Latinoamericana Arte y Transformación Social, conformada por 25 organizaciones de Brasil, Argentina, Chile, Perú y Bolivia, con el objetivo instalar el arte como motor de integración social. También está a cargo de la comisión: “Desarrollo de recursos y puente de colaboración con Europa” con el objetivo de instalar la temática en Europa.

Resultados:

- ✓ Más de 5.400 personas se educaron en los programas de Crear Vale la Pena.
- ✓ 600 alumnos se educaron en los Centros Culturales en el 2005.
- ✓ 50 jóvenes se ocupan de la gestión de los 2 Centros Culturales Comunitarios.
- ✓ Dictado de 60 talleres artísticos anuales.
- ✓ 19 producciones artísticas se presentaron en espectáculos entre el 2001 y 2005.
- ✓ Más de 1.200 personas participaron de talleres dictados en escuelas, universidades, empresas y ONGs en el año 2005.
- ✓ Participación en festivales y encuentros en Uruguay, Brasil, Costa Rica, Francia, Reino Unido y Alemania, entre 2003 y 2005.

Se seleccionaron estas dos experiencias porque:

- Se han podido comprobar los logros en la comunidad y en los jóvenes.
- Rescatan la profesionalidad y respuesta que pueden dar las organizaciones de la Sociedad Civil a esta problemática.
- Muestran la diversidad y multiplicidad de capacitaciones que hay que ofrecer a los jóvenes para responder a sus intereses.
- Destacan el trabajo en cada barrio y de jóvenes a jóvenes.
- Cuentan con presupuesto, a veces provinciales, nacionales o internacionales.

Programa de Empleabilidad Juvenil. Municipalidad de Rosario

A partir de 1997 se inicia en el marco del Centro de la Juventud de la Municipalidad de Rosario el Programa denominado de empleabilidad juvenil. Lo implementa el Centro de la Juventud que depende de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario desde 1997.

Los destinatarios son jóvenes de ambos sexos de 13 a 35 años, desde escolaridad primaria hasta terciaria / universitaria completa de acuerdo con las actividades. Incluye a estudiantes, desocupados / as, beneficiarios de planes sociales y empleados / as.

La misión o propósito es favorecer y facilitar la empleabilidad de los jóvenes de la ciudad y su región mediante el diseño, gestión y ejecución de proyectos y actividades que los forme (actitud) y capacite (aptitud) para su inserción laboral o bien los motive a ser emprendedores.

También el objetivo es asesorar y orientar en temas laborales, brindar capacitación específica para favorecer la empleabilidad, promover el desarrollo personal y la inclusión social y estimular la reinserción al sistema educativo formal.

El programa se planifica, a fin de diseñar nuevos cursos, con la participación de los mismos jóvenes que pasan por los cursos y a partir del trabajo que se realiza con las organizaciones juveniles de la sociedad civil.

En este sentido, el diseño del Programa permite la incorporación de nuevas necesidades emergentes como así también la promoción de nuevos contenidos y metodologías de trabajo. A partir de diciembre de 2003 se sumó al mismo, y como eje estratégico, la economía solidaria.

Se entiende por Economía Solidaria al conjunto de actividades desarrolladas desde los sectores populares, fundamentalmente a partir de los jóvenes, centradas en el trabajo y destinadas a procurar una calidad de vida digna de manera sostenible en el tiempo, promoviendo el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales.

Se pueden mencionar como aspectos diferenciales de la economía solidaria: autonomía; autogestión; utilidad social cultural y medio ambiental; propiedad social; arraigo en el territorio; democracia; participación; beneficio en lugar de lucro; superación de la competencia desarrollando asociativismo, redes sociales y económicas; cooperación y solidaridad; modelo alternativo post capitalista (innovador del modelo de sociedad y del modelo económico).

Como podrá visualizarse, varias de las propuestas elegidas hacen hincapié en la economía solidaria y muchas de las que no se comentan en este informe también.

El programa tiene vinculación permanentemente con otros organismos (públicos y privados) ya sea locales, nacionales e internacionales y con distintas organizaciones de la sociedad civil.

Es necesario visualizar esta experiencia en relación con las instituciones de formación profesional que participaron en la misma.

	Nombre del organismo	Tipo de organismo	Rol que desempeñó en la experiencia
1	Secretaría de la Producción	Gobierno local	Ejecutor
2	Servicio Público de la Vivienda	Ente autárquico del Gobierno local	Capacitador Ejecutor
3	UNICEF	Internacional	Asesor
4	Facultad de Psicología (UNR)	Educación universitaria nacional	Colaborador
5	Instituto de Estudios Superiores en Recursos Humanos (IESERH)	Educación terciaria privada	Capacitador
6	Centro de Formación Profesional N° 1	Educación no formal provincial	Capacitador

Los resultados alcanzados demuestran que hasta la fecha aproximadamente 3.000 jóvenes participaron en cursos de capacitación o en programas de empleo.

En los programas de capacitación y empleo (Oportunidad, PEC, Capacitar y Rosario Hábitat) donde el Programa Empleabilidad cumplía el rol de coordinar la Orientación Juvenil y su función era la formación socio - laboral de los beneficiarios los resultados más positivos fueron la reinserción en el sistema educativo formal, la inserción en el mercado laboral, y el mejoramiento de las relaciones familiares, sociales y comunitarias.

Se seleccionó esta propuesta municipal porque la problemática que le dio origen es similar a algunas realidades que se presentan hoy en Vista Alegre en relación a la problemática de jóvenes y trabajo.

Experiencias internacionales de políticas con Jóvenes. Casa de la Juventud. Paraguay.

La Casa de la Juventud es una organización no gubernamental, sin fines lucrativos, establecida desde el año 1995 por un grupo de jóvenes activistas sociales provenientes de diversas experiencias de organización.

El "motivo" de su creación fue la necesidad de conformar un espacio donde los y las jóvenes de nuestra sociedad puedan aglutinar esfuerzos y así convertirse en sujetos activos del cambio de esta sociedad.

La Casa de la Juventud se encuentra desarrollando tareas en Asunción, Dto. Central y departamentos del interior, trabaja fortaleciendo vínculos con los vecinos y vecinas de los Barrios Obrero, Roberto L. Petit y Tacumbú, acompañando todo tipo de organización que permita y promueva la participación activa de la comunidad.

Trabaja también en la conformación de Brigadas Internacionales de Solidaridad que permitan fortalecer lazos internacionalistas a través del intercambio de diferentes experiencias y culturas. A lo largo de los años ha recibido la visita de compañeros y compañeras de diferentes partes del mundo. Las puertas de la Casa de la Juventud se encuentran permanentemente abiertas para tod@s aquell@s jóvenes que sientan la necesidad y deseen participar y sumarse en las actividades propuestas.

La Casa de la Juventud, a lo largo de los años ha ido cambiando en cuanto a su manera organizativa y programática, pero el objetivo de potenciar las iniciativas de participación e inserción protagónica de los jóvenes en la sociedad sigue siendo su hilo conductor. Los jóvenes que trabajan en la Casa de la Juventud buscan colaborar en el proceso de organización del sector juvenil y abrir espacios donde los y las jóvenes sientan que están contribuyendo en la construcción de una sociedad diferente. Desde sus inicios, la Casa de la Juventud se ha constituido en un espacio caracterizado por promover la integración y formación de redes representativas del

sector juvenil. A nivel nacional, la Casa de la Juventud actualmente forma parte del Comité Ejecutivo de la Red de Juventud - Paraguay y, a nivel internacional, la Casa forma parte de varias redes y organizaciones, como por ejemplo la Federación Mundial de Juventudes Democráticas (FMJD).

Quiere:

- Ser un espacio de aglutinamiento y referencia para jóvenes organizados y no organizados.
- Impulsar la participación activa y organizada del/la joven dentro de la sociedad.
- Fomentar la comunicación, relación e intercambio entre las organizaciones juveniles.
- Colaborar con los agentes sociales para desarrollar una política a la medida de los jóvenes.
- Sensibilizar a la opinión pública sobre los problemas que afecten a los jóvenes.
- Trabajar por la eliminación de todas las formas de discriminación o segregación.
- Investigar, analizar y estudiar la realidad juvenil.

En la Casa de la Juventud se logran los objetivos a través de Áreas de trabajo que son:

-Políticas Públicas de Juventud: es un área que promueve el análisis y debate acerca de la realidad de las políticas públicas de juventud en el país y en América latina. La propuesta es iniciar el debate y promover la participación juvenil en el proceso de elaboración de políticas juveniles acordes a las necesidades del sector

-Campañas: llevan adelante campañas de sensibilización social acerca de temas relacionados al sector juvenil.

-Brigadas de Trabajo Voluntario: Brigadas de Refuerzo Escolar, Jornadas Sanitarias y Brigadas Culturales, en barrios y zonas urbanas y rurales populares del país. También recibe la visita de compañeros y compañeras de diferentes partes del mundo a través de las Brigadas Internacionales de Solidaridad.

-Grupos de Teatros: talleres para conformar grupos juveniles y barriales de teatro.

-Espacio Joven: es el espacio cultural de la Casa de la Juventud. Se organizan ciclos de cine, videos - debate, festivales, presentación de obras de teatro, etcétera.

-Área de Comunicación: que trabaja con los y las jóvenes en la elaboración de materiales que sirvan de apoyo al trabajo realizado.

Consejo de la Persona Joven. Costa Rica

Misión: Es la institución rectora en materia de Políticas Públicas de la Persona Joven, reconociendo los derechos y el desarrollo de potencialidades en este sector de población encaminadas al desarrollo integral, así como a la equidad social y la igualdad de oportunidades.

Visión: Ser la institución que garantiza una sociedad de personas jóvenes desarrolladas integralmente con altos niveles de calidad de vida que ejercen sus derechos y ciudadanía, participando activamente en el desarrollo del país.

Objetivos Institucionales: En el marco de la Ley General de la Persona Joven, se tienen los siguientes objetivos, según el artículo 12:

-Coordinar con todas las instituciones públicas del Estado la ejecución de los objetivos de esta ley, de los deberes establecidos en el artículo 5, así como de las políticas públicas elaboradas para las Personas Jóvenes.

-Apoyar e incentivar la participación de las personas jóvenes en la formulación y aplicación de las políticas que las afecten.

-Incorporar en su política nacional las recomendaciones emanadas de la Asamblea Nacional Consultiva de la Persona Joven.

-Apoyar e incentivar la participación de las personas jóvenes en actividades promovidas por organismos internacionales y nacionales relacionadas con este sector.

-Promover la investigación sobre temas y problemática de las personas jóvenes.

-Estimular la cooperación en materia de asistencia técnica y económica, nacional o extranjera, que permita el desarrollo integral de las personas jóvenes.

-Coordinar acciones con las instituciones públicas y privadas a cargo de programas para las personas jóvenes, para proporcionarles información y asesorarlas tanto sobre las garantías consagradas en esta ley como sobre los derechos estatuidos en otras disposiciones a favor de las personas jóvenes.

-Impulsar la atención integral e interinstitucional de las personas jóvenes por parte de las entidades públicas y privadas y garantizar el funcionamiento adecuado de los programas y servicios destinados a esta población.

Reseña histórica: El Consejo de la Persona Joven es la institución rectora de las políticas públicas de juventud en Costa Rica. Fue creada mediante la Ley General de la Persona Joven, No. 8261, publicada el 20 de mayo de 2002. Es el organismo oficial de juventud que sucede al Movimiento Nacional de Juventudes, el cual fungía desde 1966.

Red Nacional Consultiva de la Persona Joven: Tiene como propósito dar participación efectiva a la juventud del país en la formulación y aplicación de las políticas públicas que les afecten. Cuenta con la Asamblea de la Red Nacional Consultiva de la Persona Joven, órgano colegiado y máximo representante de la Red.

Política Pública de la Persona Joven: Es la finalidad del Consejo de la Persona Joven elaborar y ejecutar –a través del plan de acción- la política pública de las persona jóvenes, conforme con los objetivos del Consejo de la Persona Joven.

La Política Pública de la Persona Joven es el resultado de un vasto proceso que articula el análisis y la reflexión de la realidad de las personas jóvenes y de la institucionalidad de juventud del país, de elaboración de documentos, de consulta nacional y obtención de aportes por parte de distintos sectores y actores sociales, y finalmente su aprobación por la Asamblea de la Red Nacional Consultiva

Observatorio de la Persona Joven: Es la unidad de investigación del Consejo de la Persona Joven, es un espacio que proporciona información relevante y oportuna sobre las personas jóvenes además de ser la instancia que integra intereses de diversas organizaciones e instituciones acerca de las personas jóvenes.

Entendemos que todas las experiencias detalladas previamente, pueden conformarse en aprendizajes y reflexiones que den lugar a propuestas concretas para las y los jóvenes de la localidad de Vista alegre. La heterogeneidad entendida como riqueza debe poder ser contemplada en todas las iniciativas, con lo cual se vuelve necesario desarrollar la creatividad para diseñar propuestas que contemplen a todas y todos los jóvenes en sus diferencias y similitudes. Una multiplicidad de interés implicará una variedad de ofertas, así como la posibilidad de crear los

espacios de encuentro donde las y los mismos jóvenes puedan apropiarse de herramientas y saberes, a fin de construir ámbitos de aprehensión de la realidad y construcción de alternativas y estrategias de inclusión, interacción y transformación social.

4.3. Encuentros con padres

4.3.1. CONTINUIDAD TALLERES INICIADOS

4.3.1.1. 6^{TO} TALLER DE PADRES

OBJETIVOS:

Analizar la importancia de la comunicación amplia de ambas partes.

DESARROLLO:

PRIMER MOMENTO

Sobre una mesa se exponen diferentes fotos.

Cada integrante deberá elegir una foto para regalarse según las necesidades personales (oportunidad, paz, tranquilidad, felicidad, amor, caricias, esperanza, etc.).

Se pone en común-

SEGUNDO MOMENTO

Las participantes dibujaran dos series de cuadrados, según indicaciones que se van dando. En una primera instancia una de las integrantes del grupo, de espaldas al resto, deberá explicar cómo dibujar los cuadrados de la fig. N° 1; el resto no podrá preguntar nada. Concluido este momento se repite lo mismo con la fig. N°2 pero esta vez de frente al grupo y se permiten preguntas.

Fig.N°1

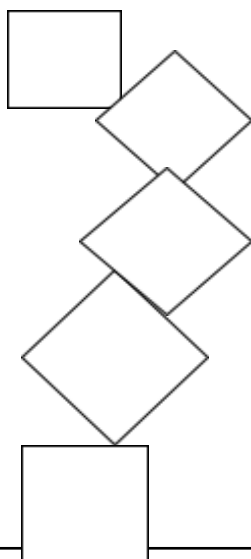
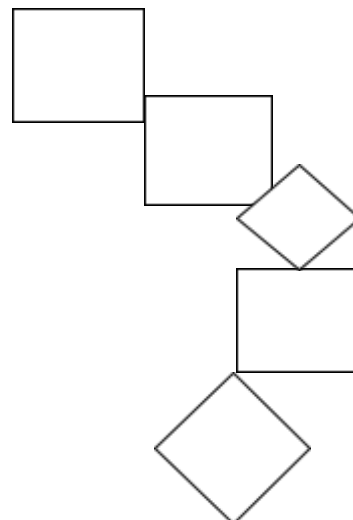


Fig.N°2



Cada uno confronta el dibujo que ha realizado.

Se pone en común lo que sucedió entre la primer explicación y la segunda.

Se aplican las conclusiones del ejercicio para discutir cómo se dan las diferentes formas de comunicación en nuestra vida cotidiana.

EVALUACION

Decimos brevemente como nos vamos.

6° INFORME TALLERES DE PADRES

Lugar: Costa de Reyes

Fecha: 19/10/07

Participantes: GRACIELA BALCERZAK, MARCELA PARRA, GRACIELA PARRA, JUANA OSES, SILVIA RODRIGUEZ Y MIRTA QUILAN.

Desarrollo

Se presentan sobre una mesa las diferentes fotos, cada participante deberá elegir una o dos de ellas según la consigna dada: regalarme una foto que represente mis necesidades, deseos o sueños.

La puesta en común es profunda y enriquecedora.

En el segundo momento se pide una voluntaria para realizar la técnica de las figuras. Se ofrece Juana. Ella dictó la primera figura de espalda al grupo y las talleristas la copiaran de la manera que la pudieron interpretar ya que en este momento no podían preguntar. Luego dictó la figura n° 2 pero esta vez de frente y las participantes podrán preguntar las dudas. Una vez finalizada se compara las figuras con las de Juana. Y se pone en común las diferencias entre la manera en que Juana dictó la primera vez con respecto a la segunda.

De esta manera relacionaron esta experiencia con las diferentes formas que muchas veces nos relacionamos con los demás. Es así que surgieron:

- La importancia de la escucha, no solo con los oídos sino también con el cuerpo.

- Que no existía comunicación cuando uno solo es el que habla y que el otro no podía intervenir.
- Los gestos como parte de la riqueza de la comunicación.
- Que la comunicación lleva a que las personas se pongan de acuerdo (contaban experiencia de la comunicación con sus parejas, sus hijos, con las personas con las cuales trabajan, etc.)

- Cuando se analizó cómo se realizó la descripción de las figuras, comentaban que faltó información o que la explicación no fue clara y que lo mismo sucede en la vida cotidiana cuando se quiere transmitir algo.
- Que muchas veces uno entiende cosas que el otro no supo expresar.
- O en aquellos casos donde cuesta ponerle palabras a algunas ideas.
- Etc.

Finalizando este momento y como conclusión deseo destacar la cantidad de experiencias (y que por respeto a la intimidad no quiero volcar en este informe) que estas mujeres viven, sufren, experimentan y sobrellevan diariamente, con o sin compañero, siendo un puntal necesario y con una fortaleza increíbles para que sus familias vivan con dignidad. Estas mujeres son un signo de grandeza para Vista Alegre.

4.3.1.7 7° TALLER DE PADRES

Objetivos

Hacer sentir la necesidad y conveniencia del trabajo colectivo y organizado.

Desarrollo

PRIMER MOMENTO

- Técnica: “UNO PARA TODOS”. Se formaran tres equipos y se entregara a cada uno un rompecabezas. Dos de ellos tendrán una pieza de mas. Comenzaran el armado todos juntos y lo harán durante cinco minutos. El trabajo concluye al formarse un solo rompecabezas.
- Se inicia la discusión: sobre lo vivencial, se analiza el significado de los símbolos.
- Se destaca la importancia del trabajo individual y grupal. Sin olvidarse del objetivo en común.
- Las piezas demás representan los obstáculo.
- Ventajas y dificultades de las actitudes individuales y colectivas.

SEGUNDO MOMENTO

- Comenzamos a trabajar la problemática que nos convoca: “fracaso escolar”
- Como desde cada lugar que nos toca participar podemos colaborar para realizar los aportes necesarios.
- Aportes de datos desde los conocimientos vivenciales.
- Aporte de datos desde el diagnóstico.

MOMENTO EVALUATIVO.

7° INFORME TALLER DE PADRES

Fecha 2/11/07

Lugar Costa de Reyes

Participantes Carmen Oses, Silvia Rodriguez, Graciela Parra, Marcela Parra, Julio Cofre, Graciela Balcerzak, Juana Oses.

Desarrollo

Participa de este encuentro el esposo de Graciela Parra. Se realiza un encuadre y entre todas contamos los temas vistos hasta el momento, como también el proceso que cada una a realizado. Este marco referencial ayuda a entrar en el tema.

Se utiliza la técnica “algo bueno, algo nuevo”, rescatando, de esta manera lo bueno o nuevo que se ha vivido durante la semana. Este ejercicio ayuda a fortalecer la mirada positiva de las experiencias.

Luego se trabaja con un ejercicio de visualización donde cada integrante deberá pensar primero y dibujar después cuando se nombre la palabra “escuela”. Una vez realizado el dibujo se les pidió que escriban nombres de aquellas personas que les resultaron significativas en el aprendizaje en las diferentes etapas de la vida.

Se realiza la puesta en común y en un papelógrafo dividido en dos partes se anotaron las oportunidades, como factores que ayudaron al aprendizaje y obstáculos como factores que ponen en riesgo la continuidad o el contacto con el conocimiento.

POSIBILIDADES	OBSTACULOS
<ul style="list-style-type: none"> ● Ayudo a socializarme. ● A formarme responsable. ● A escuchar. ● A relacionarme con los demás. ● Tenia maestras preocupadas por nosotros. ● Maestras cariñosas, exigentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Timidez. ● Falta de apoyo de los padres. ● Desinterés de la familia por la escuela. ● Falta de elementos para asistir a la escuela.

- Maestras que valoraban los logros.
- Limites claros.



En un segundo momento se reflexiona sobre fracaso escolar en Vista Alegre, de esta manera surgen como factores de riesgo:

- Asistencialismo-
- Falta de interés de los padres.
- Poca participación-
- Se utiliza a los hijos como “escudo” frente a la escuela: no los mando porque no tienen zapatillas, guardapolvo, etc.

Se discute durante todo el tiempo cada uno de estos ítems dando ejemplos y a la vez se confronta con sus realidades.

4.3.1.8. 8° INFORME TALLERES DE PADRES.

Fecha 30/11/07

Lugar COSTA DE REYES

Participantes Graciela Balcerzak, Silvia rodriguez, Marcela Parra, Graciela Parra, Zulema Gomez, Mirta Quilan y Carmen Oses.

Desarrollo

En este encuentro se quiso lograr la importancia del trabajo en equipo. Como disparador se trabajó con una técnica donde a cada participante se les entregaba un sobre con tres piezas para armar un cuadrado perfecto, pero cada uno de los sobres contenía una pieza que no le correspondía. La consigna de la técnica para cada una de las participantes era que no se podía hablar, por lo tanto si necesitaban una pieza no la podían pedir, si se podía entregar o dar a cualquier integrante una parte.

De esta manera es que cada una comienza a armar su cuadrado pero al ver que una de las piezas no encajaba comenzaron a pasar. Una de las chicas comienza a quedarse con todas las piezas que le van pasando. Las demás la miran. Otra de las integrantes ayuda a armar su rompecabezas a un de las chicas y es así que el resto se da cuenta el como.

Como conclusión de esta actividad surge:

- Que por querer terminar primero acumulas y te impide ver las necesidades de los demás.
- Que si trabajas en equipo por un mismo objetivo los resultados son mejores.
- El darse cuenta lo que tengo para saber lo que necesito.
- Que siempre se necesita de los demás.

En un segundo momento se trabajó esta primer parte con la experiencia vivida en el encuentro con los docentes. Se ve la necesidad de trabajar en conjunto padres y docentes, como también padres y centro de día.

9° INFORME TALLERES DE PADRES

Encuentro de evaluación

13 de Diciembre 2007

Este encuentro tuvo como objetivo evaluar el trabajo realizado por el grupo durante los talleres. Para esto se utilizaron fichas en las cuales los padres expresaron lo que vivieron, las expectativas y como influyo este proceso de formación en sus vidas.

La evaluación es tomada como una herramienta que le permite a la persona analizar y reflexionar sobre la práctica vivida. Este modelo permite no solo ver a la persona que participo como alguien al que solo se le transmitieron contenidos, sino que evidencia un proceso de construcción de conocimiento propio de cada uno, por el cual se adquiere un nivel de criticidad y autoestima que permite hacer uso de lo aprendido, multiplicandolo en lo cotidiano. De esta manera la evaluación se transforma en una herramienta que da a cada persona una oportunidad más de aprendizaje, donde ella misma hace síntesis de lo aprendido.

Lo que veremos mas abajo es la trascrición, sin interpretaciones, de lo que estas personas manifestaron en forma individual

Lo que esperaba encontrar y encontré

Quería saber como acercarme a mis hijos y como ayudarlos tanto en la escuela como en sus problemas. Descubrí que tenia que comenzar por descubrirme “yo”, que quería, que sentía y porque. Luego trate de llevar esto a mis hijos y estoy en eso, descubriendo sus sentimientos sus sueños y también sus errores.

Esperaba encontrar y no encontré

Un cronograma que me dijera paso a paso como llegar a mis hijos. Y no encontré esto, me encontré con Gladis y un grupo de gente que no conocía, y que mas puedo agregar Gente que me agrada

No esperaba encontrar y encontré

Vine por mis hijos cuando empezamos, ahora vengo por los chicos de Vista Alegre

Otros comentarios

No hay

Lo que esperaba encontrar y encontré

Interés, preocupación y participación

Esperaba encontrar y no encontré

Mayor cantidad de participantes, (y que sobre todo tuvieran dificultades con sus hijos, relativas a la educación escolar)

Más comunicación con docentes (más encuentros)

No esperaba encontrar y encontré

Talleres donde reflexionamos, tenemos derechos en relaciones personales y sociales (autoyuda), que me sirvieron para tener presente acciones que a veces inconcientemente las dejo pasar.

Otros comentarios

Rescato que el propósito del programa es lograr entrar en el foco problemático o desmotivador, a través de medios que de alguna manera se generan o surgen si creamos e intercambiamos vínculos con el resto de la comunidad (escuelas, grupos barriales, etc.) Para encarar, comprender y ayudar a remediar el desinterés de la familia o del adolescente, de no querer concurrir al colegio o abandonar.

Lo que esperaba encontrar y encontré

- . Personas con interés e iniciativa propia
- . Lugar para pensar,
reflexionar que sea comprometido
- . Un espacio propio

. Historias de vida interesantes

Esperaba encontrar y no encontré

Mayor asistencia, concurrencia

Mas compromiso por parte de quienes están trabajando en el ambito social (niños, adultos)

No esperaba encontrar y encontré

Clima o ámbito armónico, que nos permitió que nos retiráramos del lugar con cierta tranquilidad

Una propuesta atractiva e interesante para afrontar los problemas cotidianos.(Poder pensar antes de actuar)

Una persona Gladis que se interesara y asombrara con cada una de las cosas que hacemos acá en Vista Alegre.

Otros comentarios

Quizás deberíamos ver como conocer a mas personas

El taller fue muy positivo, lo que se aprendió lo pude aplicar en lo personal y laboral.

Seria interesante seguir contando con el acompañamiento, pero también es hora de comenzar a andar nosotros mismos el camino que es nuestro camino.

Excelente forma de trabajo.

Ayudo a asumir miedos.

Lo que esperaba encontrar y encontré

Los talleres de padres fueron muy buenos porque encontré, o mejor dicho me di cuenta los mucho que uno puede hacer y sin darse cuenta lo importante que es poder hablar con otro sin levantar el tono de voz.

Con respecto a mi familia pude tener una charla mas pasiva. Esperaba con ansias el día del taller porque me brindaba tranquilidad y seguridad.

Lo que esperaba encontrar y no encontré

Me hubiese gustado que sea mucha mas gente la que participe, pero en fin fuimos pocas pero seguimos hasta el final.

No esperaba encontrar y encontré

No pensé encariñarme tanto con los que participaban y con Gladys “muy buena”. Excelente como nos ayudó y todo lo aprendido me sirve muchísimo para llevarlo a cabo en todos los ámbitos (familia, trabajo, sociedad).

Otros comentarios

Muy gratos momentos pasamos juntas, con respecto al propósito del programa muy interesante, lo bueno sería que muchos más papas se hubiesen acercado e interesado. Gracias por toda tu ayuda.

Esperaba encontrar y encontré

Un grupo unido. Gente que me hace feliz cuando nos encontramos. Hablar y a compartir cono nos a hecho en la vida

Esperaba encontrar y no encontré

A la señora que nos da las charlas. Sentirme bien contenta aliviada.

No esperaba encontrar y encontré

Buenas relaciones con los de afuera que es la gente.

Otros comentarios

Me gustaría que el año que viene estemos juntas para seguir aprendiendo.

4.3.2. RUCA LUHE

REUNION EN RUCA LUHE

PARTICIPANTES: Elvia, Silvia, Alejandra, Alicia, Romina y las participantes del otro taller: Graciela Parra, Marcela Parra y Graciela B.

FECHA: 5/10/07

HORA: 17

Este encuentro surge de la necesidad que se manifiesta en la reunión ampliada (ver índice del presente informe), de poder hacer accesible esta propuesta, fortalecimiento educativo de la comunidad, a la mayor cantidad de vecinos. El objetivo es poder tener un primer acercamiento al barrio de Ruca Luhe, para poder contar a los vecinos del trabajo que se viene realizando en la comunidad y que se interesen y se manifiesten en cuanto a la necesidad de tener talleres de padres.

- **TECNICA DE PRESENTACION**

Dado gigante: en cada cara tiene una consigna, por ejemplo un “mensaje”, “pasado”, “presente”, “tarjeta”, etc.

Cada participante deberá tirar el dado y contar o decir lo que corresponda a la cara.

- **PRESENTACION DE LA PROPUESTA**

Realizada por Graciela y Marcela Parra.

CONVOCATORIA

Del por que de la convocatoria surgen las siguientes apreciaciones:

- “para que los chicos tengan futuro”
- “seria importante hacer un relevamiento de datos, para saber cuantos somos”
- al comedor asisten 30 chicos, hay casos de desnutrición.
- “Para hacer algo por el barrio”, tienen la sensación que están un poco de lado-
- La gente se asusta cuando hablan de Ruca Luhe. “No nos pueden discriminar así”. Por radio dicen que somos las lagartijas”.
- Se sienten que están abandonados, olvidados .
- Hay chicos que quieren anotarse en la escuela de enfermería.

- El colectivo (Campana Dos) sube al barrio solo tres veces al día. Por este motivo tienen que bajar a la ruta.
- Llegaron los nichos para poner el gas y no hubo ni una sola reunión, no saben cuanto les va a salir, cuando comienza la obra, quien la va a ejecutar, etc.

Al terminar el encuentro se pone fecha para poder hacer un primer taller, esto se hace consensuando con los presentes.

Fecha fijada 12/10 en el salón comunitario de Ruca Luhe

4.3.2.1. 1ºTALLER DE PADRES RUCA LUHE

OBJETIVOS

Favorecer la participación para formar un grupo que sea referente de Ruca Luhe.

Reconocer las potencialidades de cada una para enriquecer al grupo.

DESARROLLO

PRIMER MOMENTO

- Técnica de presentación : “el nombre”.(A cargo de Graciela)
- Quién soy?. En parejas, cada una deberá darse a conocer; donde una habla y la otra escucha.
Puesta en común

SEGUNDO MOMENTO

- Ventana de Johari
- Retomar la ventana desde el barrio: como son?, como los ven los demás?, cual es la parte oscura de Ruca Luhe?, etc.
- Puesta en común.
- Presentación de la propuesta

TERCER MOMENTO

- Evaluación y cierre

PRIMER INFORME TALLERES PADRES RUCA LUHE

Fecha: 12/10

participantes: Verónica Levi, Cinthia Beltran, Lidia Cerda, Alicia Mardones, Elvia Mardones, Mariela Montoya, Carina Leiva.

Colaboradora: Graciela Balcerzak

Desarrollo

Las participantes de este primer taller fueron convocadas por la coordinadora del comedor Mariela Montoya. La invitación se realizó casa por casa a través de una notita. Todas las que concurren fue pensando que se trataría de una reunión por el tema del gas y otros queriendo aprender a leer y escribir.

De todas maneras se comienza el taller con la técnica de presentación guiada por Graciela, con una pequeña introducción y la consigna. En una segunda instancia se dirige la segunda técnica sobre “quien soy”, en parejas y luego una puesta en común. Aquí notábamos, lo difícil que les resultaba reflexionar. En este momento se comenta el programa de fortalecimiento y como surge. Continuamente sale las preocupaciones que tienen, la mirada de los otros y como los tienen catalogados.

A partir de esta puesta en común es que se les muestra la Ventana de Johari para que puedan pensarse desde allí y a la vez puedan decir de manera ordenada lo que pensaban del barrio.

- Es un barrio discriminado.
- No salimos ni en la guía.
- Nos tratan como indios.
- Había gente mala, se tiroteaban. Nos teníamos que hacer pistoleros.
- Ahora estamos mas tranquilos.
- No nos organizamos.

-También ponen en común las problemáticas:

- Falta de trabajo.

- Gente del barrio que no sabe leer ni escribir
 - Falta de transporte para los chicos de jardín y un refuerzo escolar para la primaria en un horario acorde al ingreso a la escuela (7:45 y 12:45 que suba en esos horarios).
 - Sin información sobre la colocación del tendido de la red de gas.
- Se priorizan necesidades:
- Solicitar una reunión con el intendente para que de información sobre el gas.
 - Clases de apoyo para los chicos.
 - Surgen propuestas y soluciones:
 - Confeccionar una carta. La misma la hicieron en el momento, la firmaron y dos chicas visitarían a los vecinos para hacerla firmar.
 - A partir del 17/10 Carina Leiva y Cintia Beltrán se comprometieron a dar clases de apoyo y la taza de leche.
 - El día sábado 13 daban a conocer la propuesta por radio.

Se evaluó el taller como un espacio que ayudo a conocerse y de trabajo.

4.3.2.2. 2° TALLER DE PADRES RUCA LUHE

Objetivos:

Crear un clima que favorezca la integración.
Lograr conformar de un grupo.

Desarrollo

PRIMER MOMENTO

- Técnica de animación: “el cuento”. Cada participante deberá contar algo bueno del lugar.
- Cuento “EL BUSCADOR”
- Luego de escuchar el cuento, las participantes deberán recordar alguna historia positiva de Ruca Luhe.

SEGUNDO MOMENTO

- Deberán comentar los resultado de la carta al Intendente y las clases de apoyo de los días miércoles.
- Se revisara el afiche de las propuestas del taller anterior y se reorganizaran.

EVALUACION DEL TALLER

2° INFORME TALLER DE PADRES Ruca Luhe

Fecha 7/11/07

Lugar RUCA LUHE

Asistimos al taller de Ruca Luhe junto con Graciela Balcerzak y Silvia Rodriguez a las 17:00 horas. Nos recibe en el salón comunitario Elvira Mardone. Luego de una hora que nos encontrábamos allí y ver que los vecinos no concurrieron al lugar de la cita, decidimos dar por finalizados los encuentros en dicho lugar.

Esta decisión fue tomada ya que en los dos encuentros anteriores habían participado diferentes personas y en esta última convocatoria no hubo respuesta. Graciela y Marcela Parra fueron las que visitaron a los vecinos por la mañana entregando a cada uno de ellos las invitaciones.

Consideramos como causa posibles:

- Que la convocatoria en cada caso no fue clara.

- Que la situación socio-económica haga que lo educativo pase a un segundo plano.
- Las necesidades pasan solo por el reclamo.

Esta situación fue también planteada en la fundación.

4.4.. – Taller con agentes de la administración pública

4.2.. – Taller con agentes de la administración pública

Objetivos Generales del Taller:

Los objetivos totales imaginados y su justificación, son los expresados en el punto **“5.5 Propuesta Talleres para Organismos Municipales”**, del primer informe de avance. Sin embargo la proximidad del cambio de la gestión política y la falta de información entre los funcionarios actuales sobre su futuro y la continuidad de las acciones que pudieran plantearse, nos llevó a acordar en la realización sólo de tres o cuatro talleres de capacitación y análisis así como a prestar atención especial desde los contenidos a los trabajadores de cara a su ser “empleados públicos”.

El tiempo total estimado, cuatro encuentros de 3.30 hs nos llevó a ponernos como objetivos de máxima los siguientes, extractados de los objetivos iniciales y del pedido de atender las situaciones personales:

- Trabajar sobre nuestra identidad de trabajadores y empleados públicos (municipales)
- Compartir los aspectos diagnósticos que se hayan elaborado desde las respectivas áreas de trabajo.
- Analizar las tendencias.
- Proponer en conjunto un escenario futuro favorable para la comunidad Incluyendo niños y jóvenes como estudiantes. Y padres como responsables del desarrollo de sus hijos.
- Revisar nuestras políticas, nuestra capacitación y nuestros comportamientos personales, y proponernos una tarea a manera de una “misión” como instituciones y trabajadores del estado.
- Planeamiento.
- Trabajar sobre la instalación entre nosotros de comportamientos confiables y la erradicación de actividades individualistas y competitivas.

- Proponernos un conjunto de acciones de capacitación y aprendizaje.
- Trabajo en red. Intercambios de información y recursos. Acciones conjuntas.

Estas temáticas definirán los contenidos.

Destinatarios del Taller

Los destinatarios potenciales del taller fueron todos los trabajadores públicos que prestan servicios en la localidad. Las condiciones que presentaron quienes asistieron fueron tres:

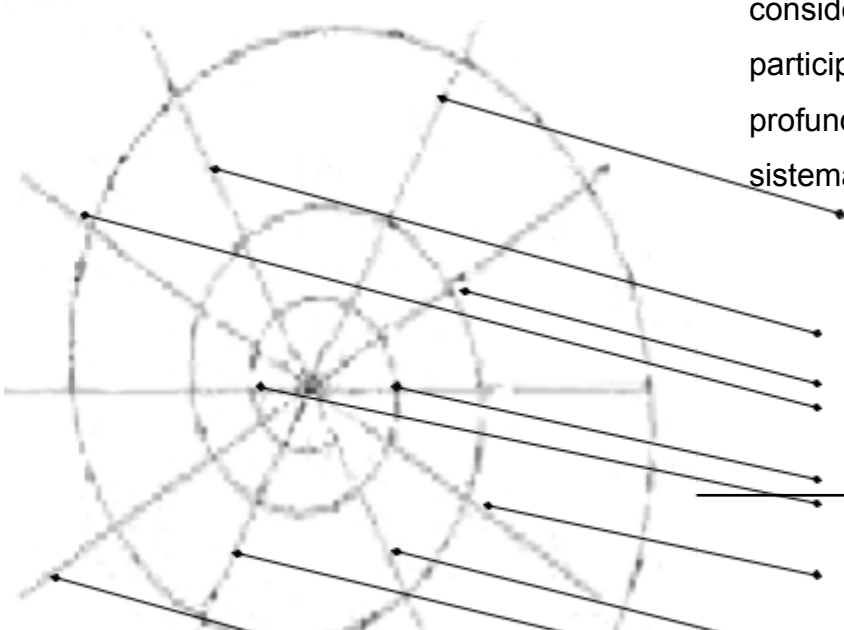
- Recibieron la información
- Expresaron interés, y
- Se autorizó su asistencia por parte de las autoridades correspondientes.

Iniciamos la actividad siete (7) trabajadoras administrativas de Dirección y de atención al público de Desarrollo Social, tres (3) de Producción, dos (2) de Secretaría General y un (1) trabajador administrativo de Rentas. Concluyeron seis (6) trabajadoras de Desarrollo Social y dos (2) de Secretaría General.

Propuesta General de Trabajo (esquema)

Una serie de contenidos serán desarrollados considerando las experiencias de los participantes reiterándose, expandiéndose, profundizándose y comprendiéndose como sistema:

- Ser personas cada uno; nuestros compañeros de trabajo; nuestros vecinos. Autoestima.



Nuestro conocimiento se expande en diferentes “direcciones”, constituyendo un sistema de saberes y creencias que nos ayudan a explicarnos la realidad y a actuar.

- Valores personales e institucionales.
- Comunicación. Problemas; negociación; acuerdos “ganar-ganar”
- Interacción; sinergia; trabajo en equipos.
- Gestión de calidad, organización “aprendiente”; mejora continua.
- Importancia de la educación
- Sistemas. Escenarios; actores; mapeo local; actores externos: provincia y nación. Redes; trabajo asociativo.
- Largo plazo; visión-misión; planeamiento estratégico

Para ello se partirá del ser personas de cada uno de nosotros, de la práctica social que comparten en la municipalidad como “comunidad de práctica”, de las relaciones interpersonales y de los sentidos y significados con que, como actores sociales como personas e institucionalmente, participan de la construcción de su comunidad. Para ello compartiremos materiales propios fruto de trabajos comunitarios anteriores, y aportes de Maslow, Campitelli, Senge, Escobar, Gore, Torcida, Satir⁵, Matellanes. Y dos referencias significativas para el tema autoestima y compromiso con el desarrollo de Federico García Lorca y de “Pocho” Lopratti; adjuntadas como anexo de este informe.

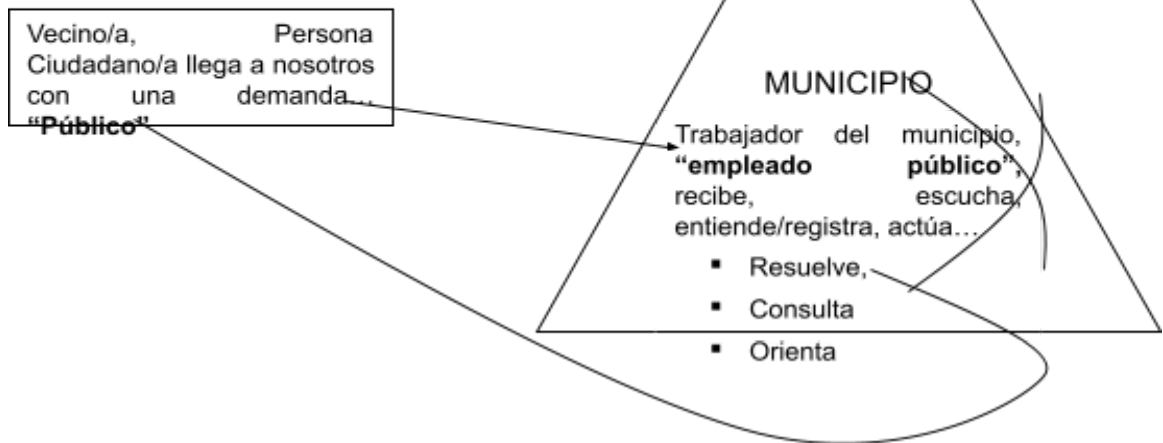
4.4.1. Primer paso

Presentar la propuesta, Fundamentar la necesidad de trabajar sobre las personas, las interacciones y el sistema como un todo complejo. Y que ello debe partir de vernos a nosotros mismos y a nuestra tarea en el marco de la tarea del municipio.

⁵ El material ya está en los informes anteriores.

Comprender que quienes presentan demandas ante el municipio, especialmente ante “desarrollo social”, deben ser parte de la solución de los mismos problemas presentados, nuestros vecinos con carencias deben comenzar a visualizarse como personas con capacidad para transformar y construir su propia realidad, tal como hacen usualmente.

Propusimos un gráfico



Aportes:

A menudo podemos resolver los problemas porque tenemos acceso a los recursos adecuados.

Cuando no se puede resolver se eleva el tema/situación a las autoridades superiores.

En ocasiones ante algunas situaciones, tenemos una fuerte sensación de soledad.

Cuando no resolvemos los problemas puede generarse tensión-conflicto con nuestros vecinos demandantes.

Pocas veces trabajamos en grupos sobre lo que vamos viviendo.

Participamos de la tarea del municipio, de atender a las demandas de los vecinos.

En ocasiones los vecinos presentan sus reclamos directamente ante las autoridades.

Amiguismo, relación partidaria.

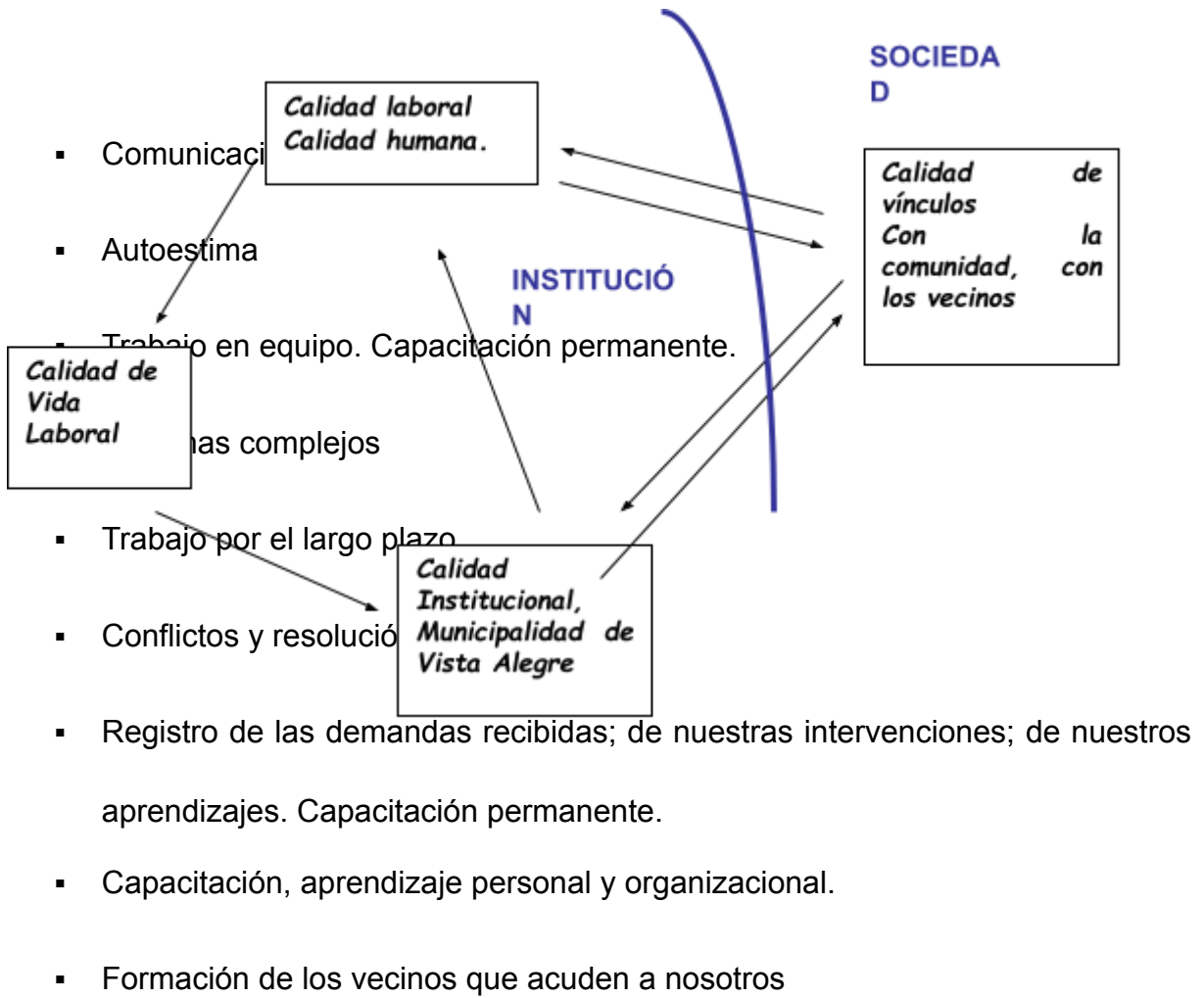
Los vecinos regresan una y otra vez a buscar soluciones a sus problemas, un medicamento, una caja de alimentos, una ayuda económica, bonos de gas, zapatillas, tramitar el DNI., materiales de construcción.

Aquí nos detuvimos en varias ideas a trabajar

- Los errores en la solución de los problemas, el sólo actuar en el corto plazo, el no comprender el conjunto de variables que intervienen en los conflictos, No Resuelve; Pospone; Incrementa los Problemas.
- Cuanto más complejas son las situaciones, más debemos trabajar en equipo. Más debemos involucrar a los interesados en la búsqueda y construcción de las respuestas.
- El escuchar, el tener en cuenta a los demandantes al momento de pensar las soluciones ES PARTE DELA SOLUCIÓN. Y prepara a los que intervienen a anticipar y resolver futuros problemas.
- Compartir nuestras experiencias nos suele dar la sensación de estar acompañadas, permite aprender y trabajar mejor.
- Así como tenemos necesidades “fisiológicas”, las tenemos de autoestima, de sentirnos capaces de resolver nuestros problemas, de darle sentido a la vida. Y esto vale para cada unos de nosotros tanto como para quien aparezca como el más desvalido de nuestros demandantes.
- Conocer lo que pretendemos para el futuro nos permite actuar en el presente; darle dirección a nuestro actuar en el presente. Siempre deberíamos poder actuar construyendo el futuro necesario para todos, no con parches que luego deberemos volver a corregir.

Tanto nosotros como quienes demandan nuestra intervención debemos poder sentirnos capaces de intervenir, de pedir ayuda y trabajar con otros en las soluciones, comprender que las causas y consecuencias de las situaciones a resolver constituyen tramas, y que las soluciones las deben contemplar.

Finalizando este primer paso recapitulamos algunos de los temas vistos:



En este punto, se propuso y aceptó que en el siguiente encuentro/paso, trabajáramos sobre resolución de conflictos.

4.4.2. Segundo paso, Trabajo sobre conflictos.

Atención al público; comunicación.

Presentación de conflictos; resolución de conflictos.

Sentido de nuestra tarea como dador de significados a nuestro accionar municipal.

Trabajamos varios materiales y esquemas presentándolos y debatiéndolos a partir de nuestras experiencias. Como en todos los casos los tiempos rehicieron cortos.

Para pensar los valores en juego al momento de trabajar:

MATELLANES -1995-
(Curso dado a la Dirección de Educación de Adultos)

PROPONE UNA REFLEXIÓN EN TORNO A ALGUNAS DE LAS TENSIONES QUE ENCONTRAREMOS EN UN TRABAJO DE CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA

Son estas, tarea de todos nosotros. Y especial preocupación de quienes tengamos responsabilidad en liderar

nuestros procesos de crecimiento

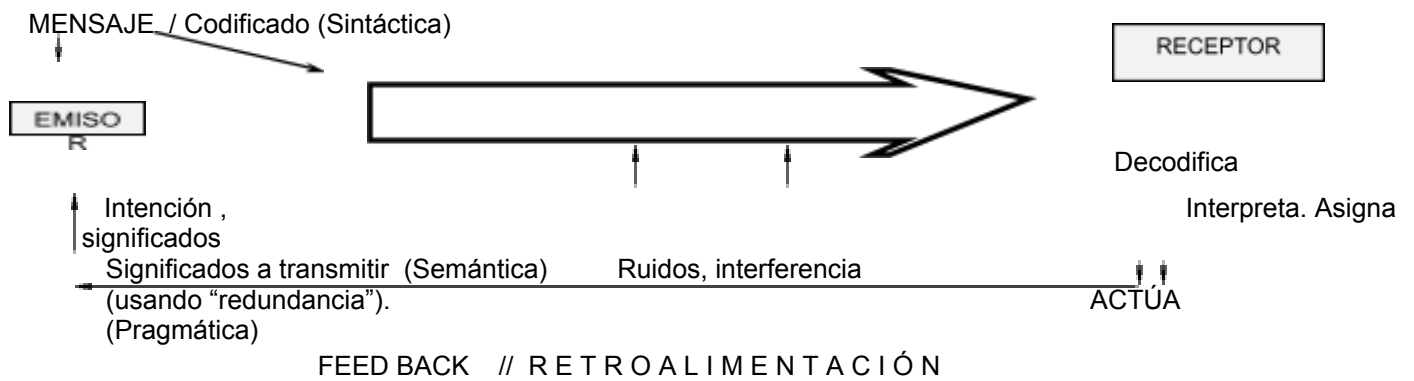
- TIEMPO CUANTITATIVO, COMO FUGA HACIA DELANTE
NUEVAS FORMAS DE VALORACIÓN DEL TIEMPO.
- IDEA TÉCNICA DEL PROGRESO
MODO DE VIDA COMO ARTE Y CREACIÓN
- CORRUPCIÓN CRECIENTE
PROPUESTA ÉTICA, CONSTRUCCIÓN DE UNA ÉTICA.
- RAZÓN Y PODER
POTENCIA DE LA PASIÓN

- EL "OTRO" COMO AMENAZA
EL OTRO COMO LIBERACIÓN
- SERVIDUMBRE
LIBERTAD
- MISERIA
GRANDEZA
- IMPIEDAD
PIEDAD
- EXCLUSIÓN
PROXIMIDAD (DE PRÓJIMO).

- COMPETITIVIDAD
DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES
- SOBREVIVENCIA INDIVIDUAL
NUEVAS SOLIDARIDADES
- INDIVIDUALISMO
PERTENENCIA A GRUPOS, VALORES SENTIDOS.
- PADECIMIENTO DE PATRONES CONSUMISTAS
NUEVAS DIMENSIONES, NO MERCANTILISTAS.

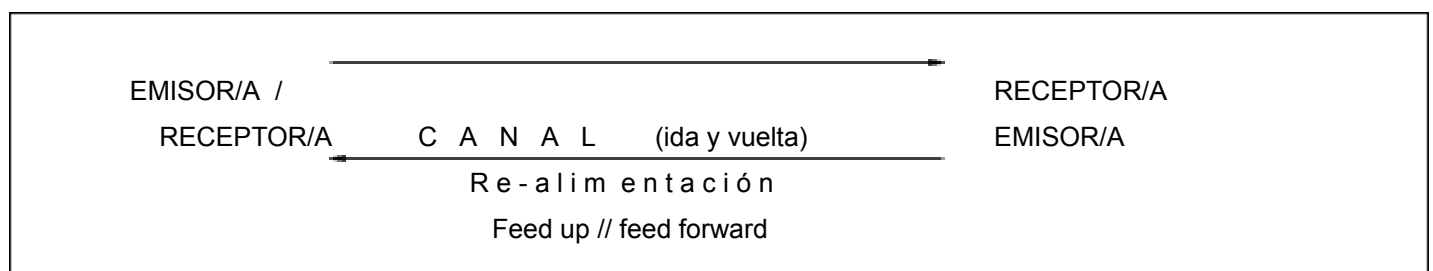
- DISCURSO – PODER
RECUPERACIÓN DE LA PALABRA.
- EL MEDIO COMO OBJETO DE TRABAJO
RECUPERACIÓN DEL PAISAJE
- SER HUMANO COMO REY DE LA NATURALEZA
HOMBRE COMO EXPRESIÓN DE LA NATURALEZA DE LAS COSAS
- COMPETENCIA
SOLIDARIDAD

Para trabajar sobre comunicación humana:



- Hay un emisor privilegiado, ya que es él quien decide que significado le interesa transmitir, cómo, cuándo y cuánto.
- Codificar un mensaje quiere decir escribirlo, hablarlo o mostrarlo de una manera que el receptor pueda entender.
- Siempre hay ruidos, distracciones, en la comunicación; por ello usamos la "redundancia", diciendo algunas cosas importantes más de una vez.
- Al ser el Receptor el que le da significado al mensaje, tiene mucha libertad. Un receptor inteligente puede entender más que un receptor ingenuo o que no quiere o no puede analizar lo que le dicen.
- De todas maneras al haber un Emisor privilegiado hay una relación de superior a inferior; alguien dice o decide y otro escucha.

COMUNICACIÓN 2: MODELO "DIALÓGICO". (Diálogo).



Relación simétrica; más igualitaria

En esta manera de comunicarnos, no retro-alimentamos al Emisor/a Privilegiado/a, sino que re-alimentamos a los participantes. Esta inter-acción permite que haya:

- CREACIÓN / COSAS NUEVAS.
 - PUNTOS DE VISTA NO ESPERADOS
 - APRENDIZAJES
 - ACCIONES ACORDADAS.
- Todos aprendemos y todos enseñamos, no es una relación de una persona activa (emisor/a) y otra u otras pasivas (receptor/es/a/as).
 - Todos somos importantes.
 - Se aprovechan los saberes de todos los participantes.
 - Este modelo supone que el rol de “emisor/a privilegiado/a” irá rotando entre los participantes de la comunicación, habrá quien asuma funciones de coordinador/a, otro/a; quien elabore el registro, quien conozca más de un tema y quien o quienes de otro.
 - El ACTUAR (lo que también llamamos “pragmática”) será acordado y más fácilmente asumido por los actores de la comunicación. Tan importante como eso, será criticado, evaluado y mejorado cuando no cumpla los objetivos.

Para trabajar sobre conflictos: TRATAMIENTO Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE “LAS CINCO DISCIPLINAS”⁶.

El tratamiento tanto de las relaciones interpersonales como de los conflictos inter institucionales, desde la perspectiva de “Las cinco disciplinas”, va poner el acento simultánea e interactivamente en:

- **El aprendizaje y el crecimiento personal. El reconocimiento de nuestras propias limitaciones y de la diversidad.**
- **La clarificación de los modelos mentales, para conocer los “filtros” que operan en la interpretación de la realidad en todas las partes involucradas.**
- **El trabajo en equipos para enfrentar los conflictos incrementando nuestra manera de abordarlos al aumentar las perspectivas.**
- **Ubicar los conflictos en el largo plazo, para comprender las consecuencias de su resolución y de su mantenimiento. La mayoría de los conflictos de hoy no son sino la consecuencia de las malas decisiones de ayer.**
- **El ubicar los conflictos y la trama de interacciones, en el sistema en el que adquiere significación. Aprender a ver el árbol como parte del bosque.**

Llamamos situación problema a aquella situación que no concuerda con las necesidades nuestras o de otras personas, las que de mantenerse **creemos** que podría generará perjuicios crecientes.

Y ante una situación “problema”, esto es que no concuerda con nuestras expectativas previas y participan más de una persona en su resolución puede ocurrir

- que acordemos como resolverla o
- que no podamos acordar y emerja un conflicto.

¿Puede haber algún hecho más natural y cotidiano que este?

⁶ Recopilación y redacción de A. López G.

A. Relaciones inter personales.

... cuando más de una persona participan de la situación problema y no acuerdan en los pasos a dar, y finalmente ninguna cede, tenemos un conflicto.

Debemos saber diferenciar cuando estamos ante un “choque de personalidades” a cuando estamos ante un conflicto causado por visiones del mundo, expectativas y metas divergentes.

B. 1. Algunas fuentes comunes de conflicto

1. **Malentendidos, dificultades en la comunicación.** ... un determinado tipo de conducta es interpretado por el agente receptor de forma totalmente opuesta a lo que pretendía el emisor.
2. **Falta de sinceridad.** La falta de sinceridad es fuente segura de conflictos..., las cosas que se han dejado de decir, son igualmente peligrosas o traidoras para una relación.
3. **Negligencia.** ... lo que hacemos mal y lo que no hacemos puede provocar tanto conflicto como lo que hacemos en contra de los intereses de otros.
4. **Intencionalidad.** Si tenemos la intención de herir a alguien física o emocionalmente, seguro que se creará y mantendrá una situación conflictiva. (Cuando tenemos la intención de comprender a la otra persona y actuamos de forma beneficiosa para ambos, el conflicto casi siempre puede llegar a resolverse antes de aparecer).
5. **Defensa partidista del propio sistema de creencias y opiniones.** ... cuando las personas tienen sistemas de creencias opuestos y cada una de ellas está firmemente convencida de que tiene “razón”, el conflicto no anda lejos...
6. **Invasiones de privacidad o de espacios de trabajo. Fracaso al intentar establecer fronteras.** Cuando no ponemos límites o marcamos bien nuestras fronteras, los demás probablemente las traspasarán. ... Permitiendo o sintiendo que otra persona “se aprovecha de nosotros”, hay muchas posibilidades de que acabemos resentidos con ella.
7. **Miedo.** ... Cuando estamos metidos en algún conflicto o hay un conflicto en potencia nos sentimos amenazados en algún nivel.... , tememos la confrontación o el rechazo..., rehuimos el expresar nuestros verdaderos sentimientos... Nos comprometemos con nuestro sistema de creencias por temor. ... la mayor parte

de las ... personas con las ideas más rígidas son las que tienen los conceptos más frágiles acerca del yo

8. **Segundas intenciones** (agenda oculta).

9. **Llevar mal el conflicto.** (Quizás la mayor fuente de conflicto, más importante que la combinación de todas las demás, sea el no querer enfrentarse directamente al problema. ... La mayor parte de los conflictos son situaciones difíciles que empiezan como granos de arena y acaban convirtiéndose en montañas...)

B. 2. *La importancia de la interacción, las personalidades, las “maneras de ver el mundo y de actuar”:* complejizan el análisis de la emergencia y resolución de conflictos:

Modelo de Joel Edelman y Mary Beth Crain

(1996. **El tao de la negociación.** Paidós, 1996, Barcelona).

Tipos de personalidades conflictivas.

- a) atacantes–defensoras;
- b) las acomodaticias;
- c) las evasivas;
- d) las estancadas.

Las atacantes–defensoras.

... hacen ver a la otra persona como el enemigo... (se sienten inseguras, no se responsabilizan de los problemas que tienen adelante)

Las personas acomodaticias.

... hará cualquier cosa para “mantener la paz”. Su motivación es ... la creencia básica de que no tienen ningún poder. ... no se responsabilizan por el problema que tienen adelante, aunque parezca (que aceptan actuar) que si lo están haciendo. ... en el fondo ... están furiosas..., aunque guarden silencio. ... su hostilidad es pasiva...

Las personas evasivas.

... ni siquiera reconocen que existe un conflicto. ... suelen tener una necesidad ... profunda de negar lo que pasa. Están paralizadas por el miedo. ... tienen un concepto muy bajo de sí mismas...

Las personas estancadas.

... están más preocupadas por mantener ... sus posiciones que por tomar alguna iniciativa para poner fin a la situación.

Estos tipos de personalidades conflictivas tienden a sobre ponerse en algún grado en todos nosotros.

Modelo interacción humana del Centro de Investigación del Comportamiento Humano, Roberto Campitelli. (1988 y continúa) (Se desarrollará posteriormente)

Analiza las personas según el uso que realizan de la “energía” y del grado de comportamiento egocéntrico.

Comportamiento pasivo – egocéntrico

Comportamiento pasivo – colaborador

Comportamiento activo – egocéntrico

Comportamiento activo – colaborador

Resolución de conflictos. El dominio de “las cinco disciplinas” deberá permitir:

- *La Expresión de los conflictos “cuando se perciben”.*
- *La aceptación de la existencia de conflictos cuando emergen o son expresados por alguien.*
- *la comunicación abierta.* La intención de hacernos entender y de entender.
- *La capacidad, deseo e intención de corregir la situación ...*
- *Crear en lo positivo de la otra parte. Empezar y terminar con lo positivo.*
- *Indagar sobre su conocimiento de los hechos y sus motivaciones. ¡Qué es lo que quiere?*
- *Reconocimiento del error.*
- *Admitir que no lo conocemos todo.* (Atención: suena casi ridículo afirmar que “yo no puedo saberlo todo”; nadie sabe todo)
- *Indagar sobre nuestro propio desconocimiento, sobre nuestras propias motivaciones y sus consecuencias en el desencadenamiento del conflicto. ¡Que es lo que queremos?*
- *Lograr que nuestros deseos sean realizables y sostenibles, para lo cual debo lograr algún tipo de acuerdo con las otras partes*
- *Dar mensajes en primera persona.* ... No le ataque, explíqueme de que forma su comportamiento le afecta a usted.
- *No quedarnos en la superficie, en lo visible, de los hechos ni de las posturas.*
- *Buscar la objetividad, y fomentar y respetar la emergencia de sensaciones y sentimientos.*

Utilizar estos planteamientos supone prepararse para ello. Preguntarse por uno y por las otras partes. Preparar el clima, el lugar, tener una guía de abordaje de la interacción, elaborar hipótesis de rumbos posibles.

Conocer lo que uno mismo está dispuesto a poner en juego; que aspectos de las propias demandas no pueden tocarse en la negociación. Saber e indagar sobre los aspectos que la otra parte no va a permitir que se menoscaben.

Saber diferenciar los aspectos conflictuales propios de uno y de las otras partes, de los aspectos estructurales, la pertenencia a una clase social o a una cultura o a una raza. Hoy día cada organización tiene aspectos culturales propios que determinan algunos aspectos de su manera de resolver conflictos. Tener en cuenta que todo esto, en situaciones de conflicto inevitablemente

Por todo esto es que se destaca entre las herramientas a dominar en la resolución de conflictos el dominio de LA COMUNICACIÓN HUMANA.

- *Dar información adecuada. Demandar información pertinente.*
- Claridad del mensaje: correcta codificación; buen uso de “significantes y claridad de los significados; conocimiento del código de las otras partes y de sus capacidades de decodificación.
- Saber escuchar, para lo cual hay que saber callar.
- Uso del canal correcto.
- Prevención de los “ruidos de la comunicación” mediante reiteración y retroalimentación.
- Capacidad de escucha y de comprender lo que las otras partes dicen.
- Capacidad de modificar el propio mensaje buscando puntos de acuerdo.
- Empatía.
- Cuidar el propio lenguaje corporal e interpretar el lenguaje corporal de las otras partes.

Recordar que el hecho de que nos entendamos es imprescindible para conocer los puntos de vista y establecer bases de acuerdo. Diremos que nos entendemos cuando las ideas e imágenes se transmiten, se comunican, se comprenden en la mente de los receptores.

Y, recordemos, que en el mundo actual entenderse es una excepción a la regla.

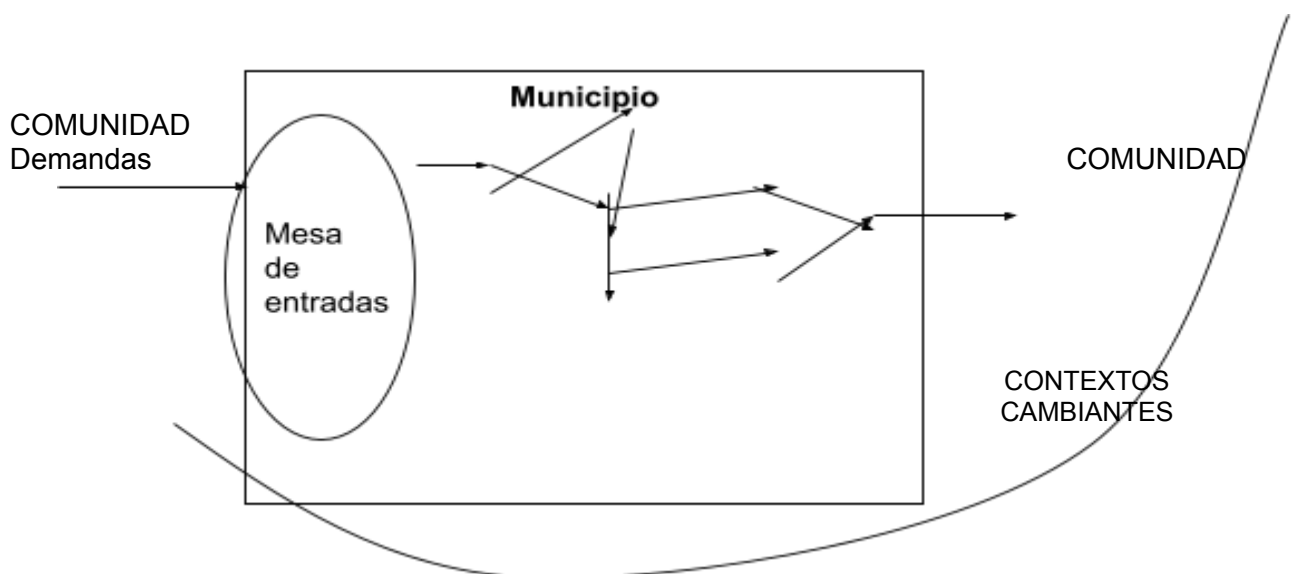
4.4.3. Tercer paso, Introducción al planeamiento.

Retomamos las demandas que presentan “nuestros” vecinos.

- Materiales de construcción
- Medicamentos
- Cajas de alimentos
- Ante eventuales, ayuda económica,
- Bonos de gas,
- Zapatillas,
- Tramites varios, como el DNI,
- Becas educativas.
- Ingreso a planes
- ...

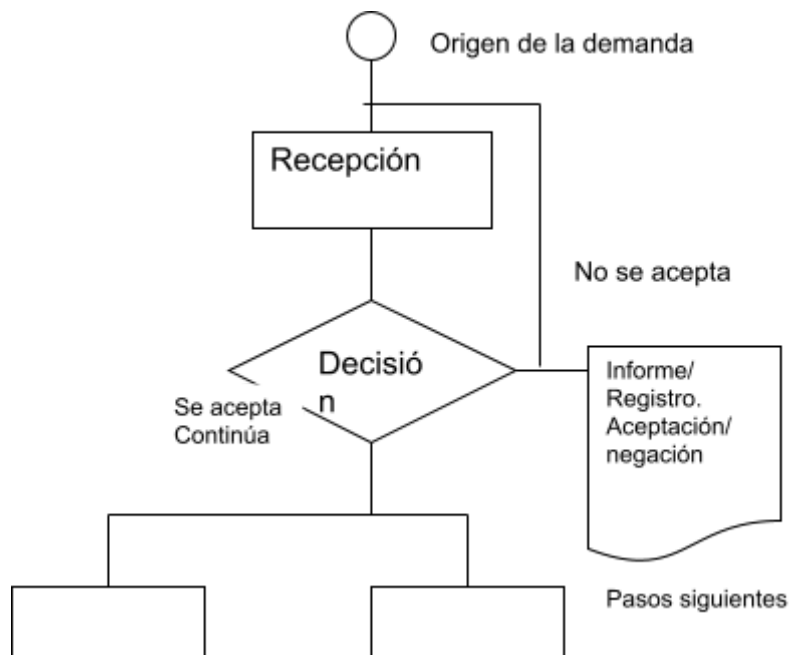
a. Intentamos construir entre todos diagramas de flujo teniendo en cuenta diversos niveles:

1. Lo que algunos autores llaman “nivel cero”:





2. Ensayamos un diagrama de flujo tradicional



Lo presentamos pero no pudimos desarrollarlo, probablemente necesitábamos más trabajo y un mejor conocimiento por parte del facilitador de la dinámica interna.

- La construcción de un diagrama cercano a la realidad es una tarea conveniente.
- También lo es elaborar procedimientos y someterlos a evaluación y mejora.

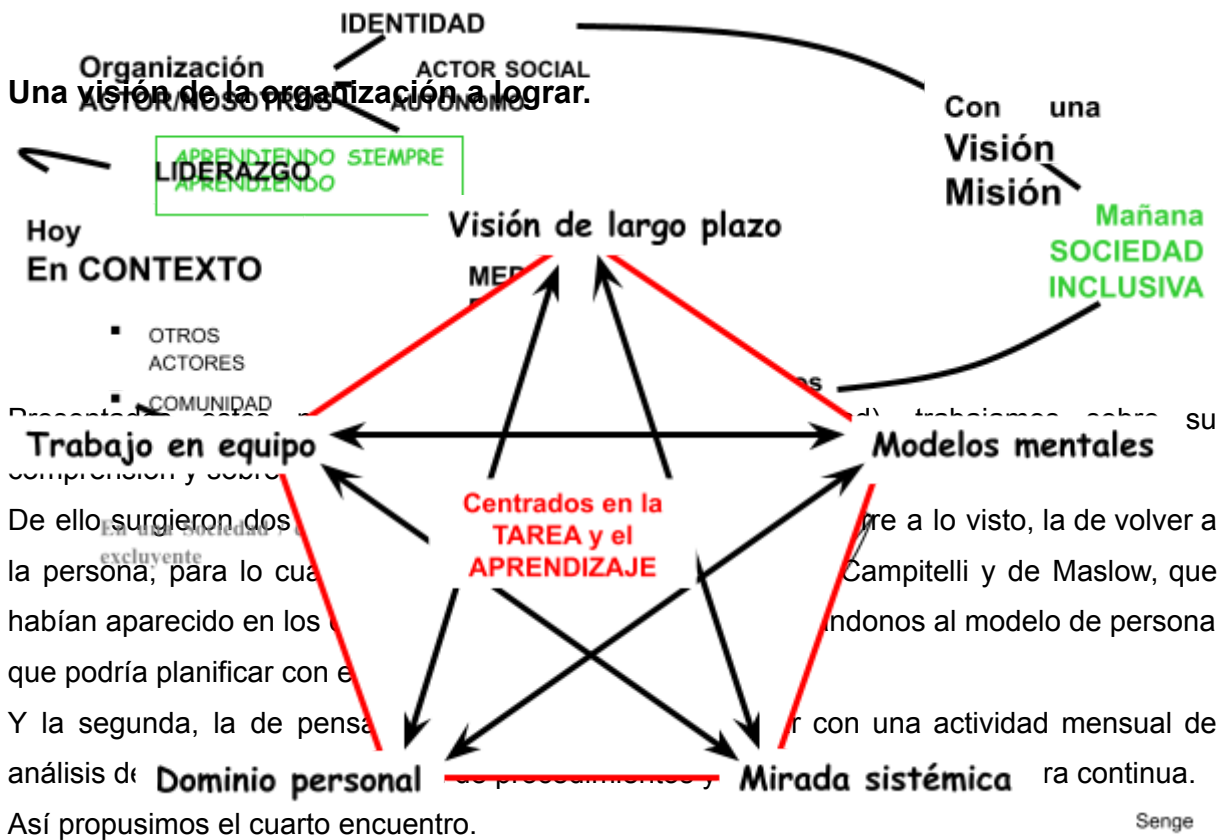
b. Retomamos las ideas de planeamiento que veníamos considerando.

- El planeamiento lo realizan quienes pretendan constituirse en actores, cualquiera sea su nivel de acción: el municipio; un área; un trabajador, ...
- Expresa su propia identidad, cómo se ve en el escenario en el que desarrolla su accionar; como ve a los demás actores, y cuáles son sus objetivos de mediano y largo plazo, los cuales "direccionan" su accionar. La ausencia de estas características también habla de la identidad del actor.
- Los escenarios, aún los locales, son complejos y se deben enfrentar de manera asociativa-sinérgica. (La ausencia del área de producción en este encuentro señala

algunas debilidades del trabajo, y esto constituye otro desafío-tarea pendiente:
trabajar más próximos)

Así como algunos diagramas ya utilizados en otros momentos:

Un esquema de planeamiento



4.4.4 Cuarto paso. La persona como actor.

Utilizamos el material desarrollado por el Ing. ANIBAL RODRÍGUEZ LUPO de la Universidad Nacional del Comahue (11/11/99) para presentar a Maslow.

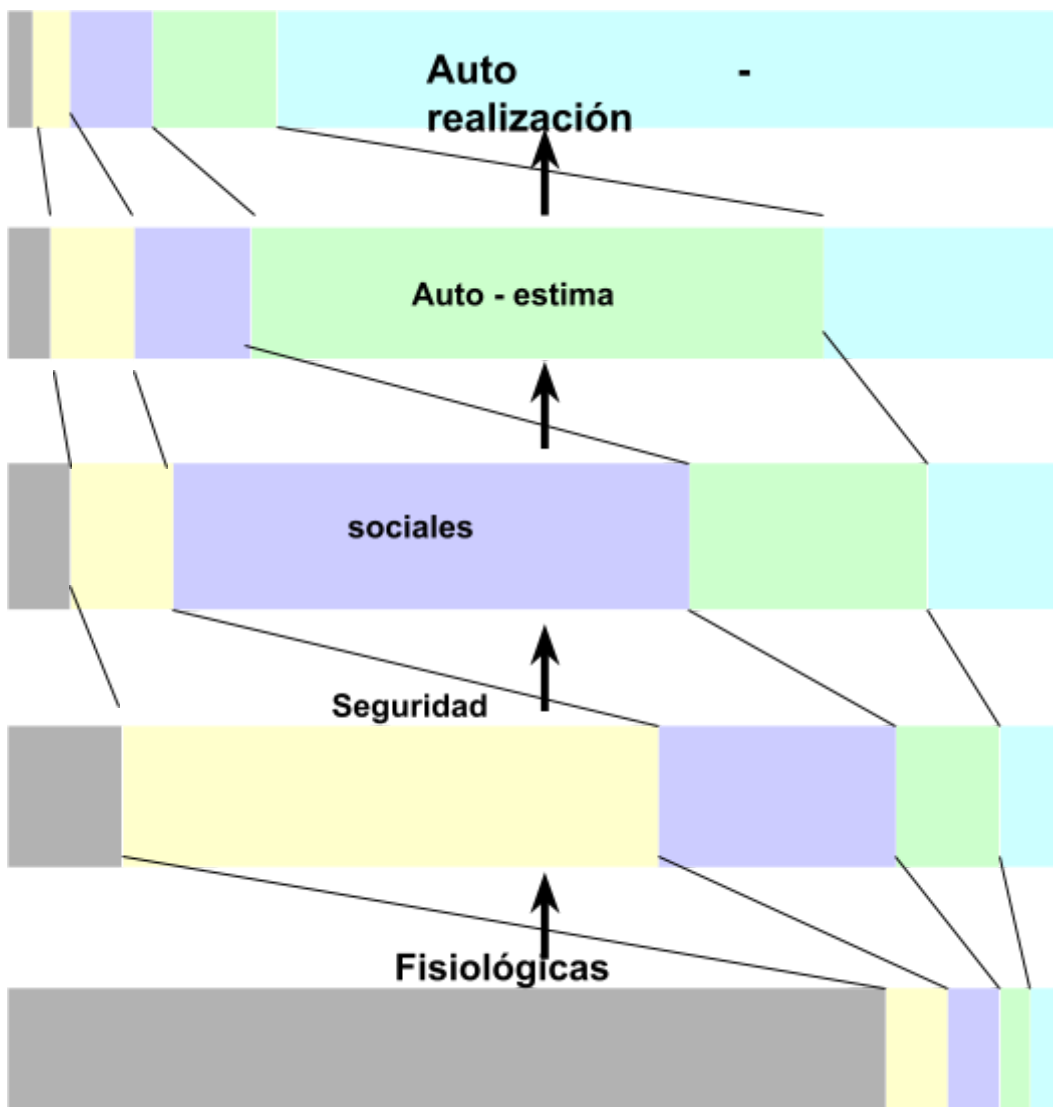
SER PERSONA: Jerarquía de necesidades de Maslow

<p>Autorrealización</p> <p>Alcanzar el potencial dentro de uno mismo, el máximo desarrollo, creatividad y autoexpresión.</p> <p>Vocación</p>
<p>Auto-Estima</p> <p>Respeto por si mismo, respeto de otros y necesidades del yo (identidad)</p>
<p>Sociales</p> <p>Asociaciones con otros, pertenencia a grupos, dar o recibir amistad y afecto</p>

Seguridad
Protección contra peligros, amenazas y privaciones
Fisiológicas
Hambre, sed, ciclo de "actividad – sueño", evacuación

Expresamente el ingeniero descarta la configuración de "pirámide" por considerarla impropia del pensamiento de Maslow, y opta por otra lectura, la de Yoshio Kondo, por considerar que los japoneses han respetado mejor sus ideas:

Esquema mejorado, aunque todavía insuficiente (de Yoshio Kondo)



De esta manera pudimos reflexionar sobre la “vocación de trascendencia” de cada uno de nosotros, y de todos los hombres y mujeres. En este marco, el fracaso escolar se aprecia como una pérdida personal y social con un costo que no puede ser aceptado por ninguna sociedad.

Continuamos con el modelo de Escobar de construcción de un YO fuerte con auto estima alta

CONSTRUCCIÓN DEL YO, DE LA PERSONA, Y CAMBIO PERSONAL Y SOCIAL.
(Escobar, C. PhD, Florida University) (Adaptación para los cursos en medios comunitarios⁷).

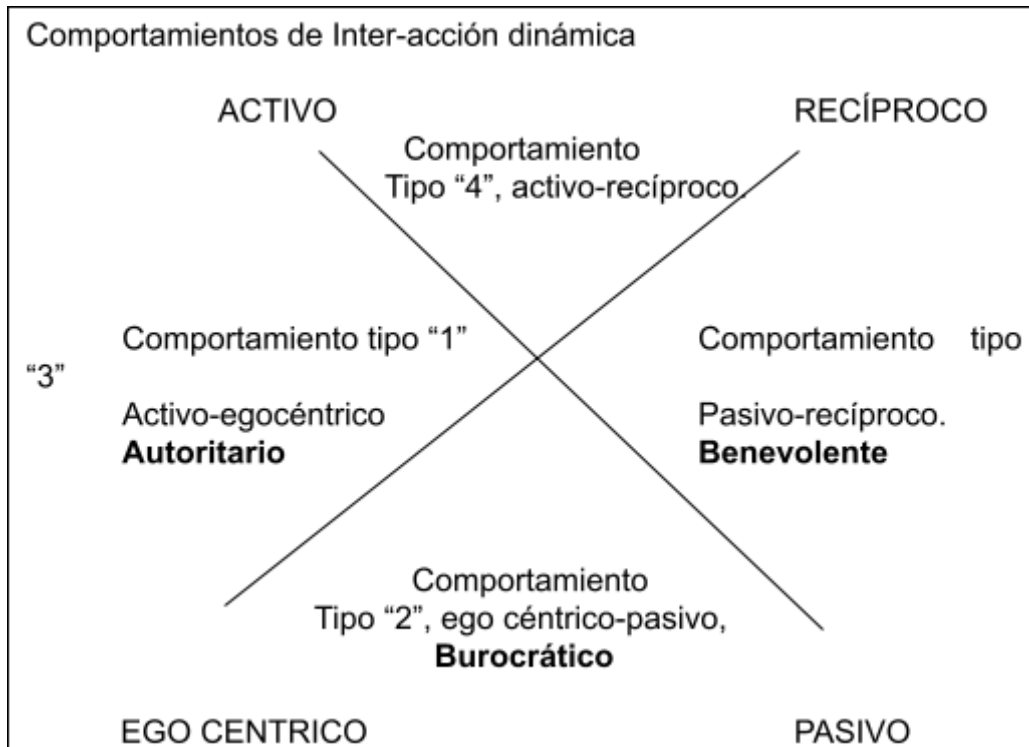
EXPERIENCIAS COTIDIANAS DE CONTROL DE LAS SITUACIONES QUE VIVIMOS	FORMACIÓN DEL "YO", DE LA PERSONA	COMPORTAMIENTOS ("PORTARNOS CON" OTROS) ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Generalmente tomamos decisiones impulsados por circunstancias que controlan otros. (trabajo, escuela, política...). ▪ Tenemos poco control; buscamos una palanca o un padrino... ▪ Discriminación, maltrato ▪ Embarazo adolescente ▪ Abandono familiar, social 	<p><u>FOCO DE CONTROL EXTERNO</u> El control está fuera de mi</p> <p><u>DESESPERANZA APRENDIDA</u> <u>Yo no puedo</u> resolver los problemas</p> <p><u>ALIENACIÓN NORMATIVA</u> Las normas no me protegen. La ley es la "ley del gallinero".</p> <p><u>FALTA DE CONTROL PREDICTIVO</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vergüenza, miedo ▪ Confusión ▪ Pasividad / apatía ▪ No reconocimiento de errores ▪ No me meto / no te metas ▪ Inseguridad. ▪ Alcoholismo ▪ Baja autoestima ▪ "De espaldas" ▪ Tristes
<p>C í r c u l o V i c i o s o a</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culpabilizan ▪ Dificultad de comunicación
<p>R o m p e r</p>		

Se señaló con reconocimiento a la gante, que muchas personas llegan buscando soluciones, con esperanza, como familias unidas, con fuerza para dar batallas por la vida, pensando en el futuro... Algunos adolescentes confundidos y otros pensando. Vimos que las acciones a emprender deben actuar sobre la primer columna aportando a reforzar nuestra construcción como personas.

⁷ J.A.L.G.

Con este modelo cerramos la idea presentada al inicio de que **todos**, debemos-deben participar y ser parte de las soluciones para construir una ciudadanía fuerte

Luego presentamos los aportes de Roberto Campitelli, quien analiza los comportamientos humanos desde los aportes de los neurólogos que desarrollaron la teoría del “cerebro trino” Lo que le permite vincular y estudiar los comportamientos desde la capacidad de actuar y de conciencia del nosotros y los comportamientos asociativos.



En síntesis estos tres autores se pueden integrar en un modelo en el que se valoran

1. La trascendencia personal, la realización como personas, de cada uno de nosotros.
2. la construcción de un “yo” fuerte, con autoestima y capacidad de actuar.
3. La importancia y la ventaja que supone el accionar con otros, colaborativamente, para transformar los escenarios complejos en lugares donde sea más grato vivir para todos.

ASÍ LLEGAMOS AL FINAL DEL CUARTO ENCUENTRO.

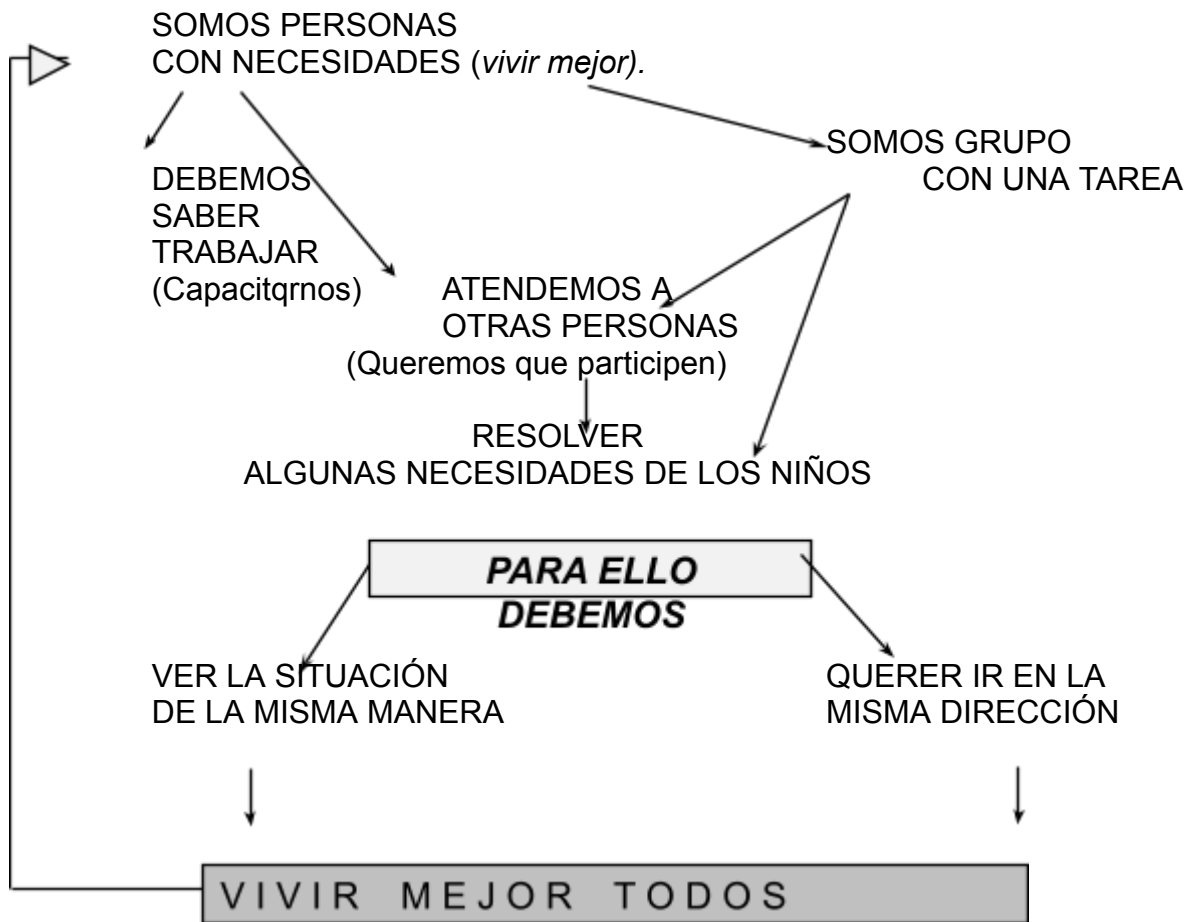
Este informe deberá ser corregido por las participantes a partir de sus notas y opiniones.

Queda abierta la posibilidad de continuar colaborando en la formación de este grupo de trabajadoras y yo mismo seguir aprendiendo de ellas.

ANEXOS:

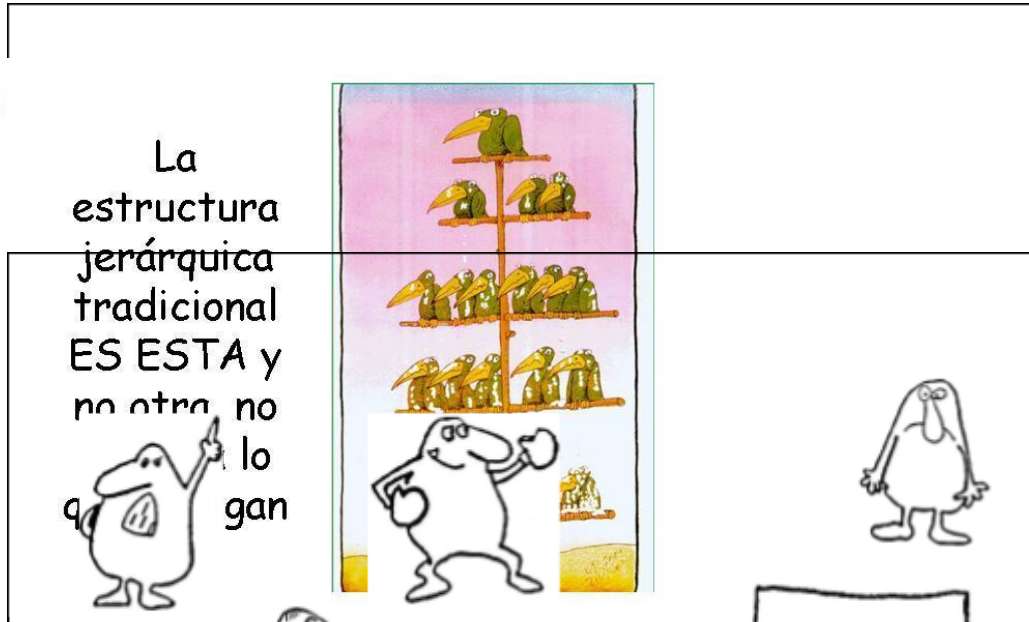
01. Modelo de declaración de Misión

NOSOTROS, MADRES CUIDADORAS, GRUPO EN EL BARRIO HIPÓDROMO, Neuquén.



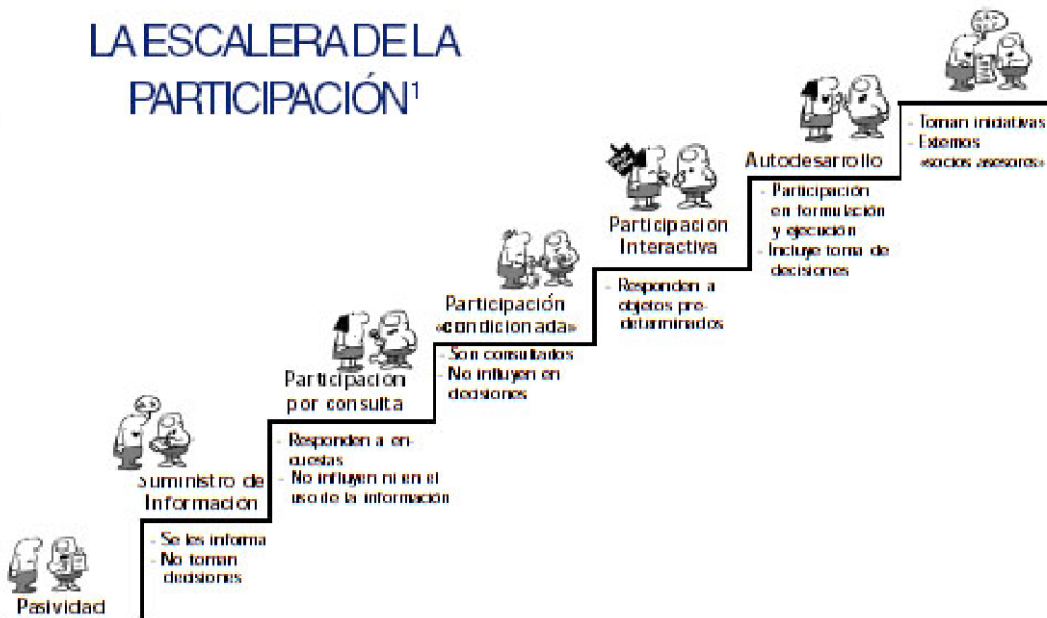
02. Juntos podemos, Pocho Lopрати

Nuestra sociedad, nuestras organizaciones



Fuente: Campaña de difusión participativa en el territorio de Vista Alegre

LA ESCALERA DE LA PARTICIPACIÓN¹



¹ Adaptado de **1000 EXPERIENCIAS PARA EL DESARROLLO PARTICIPATIVO**, IICA - pp. 2000.





FUNDACIÓN
OTRAS VOCES

**Programa Integrado y Multidisciplinario para el Fortalecimiento Educativo de la Localidad de Vista Alegre
Informe Final**

03. Cuando nos pidan pescado...G. Lorca

Todos lo sabemos, todos lo repetimos...

“Cuando te pidan pescado, enseña a pescar....”

Es de “sentido común”,

También de formación para el trabajo por competencias que aparecen como “restringidas”, cuando las “competencias humanizadoras” se suponen dadas y no se atienden.

¿Alcanza? Podremos mejorar este “proverbio”...

El Poeta Federico García Lorca,
desde su y nuestra humanidad nos propone en cambio:

**“Cuando te pidan pan, dale a esas
personas
medio pan y un libro”**

O sea que lo que nos dice el poeta es que

**“Cuando nos pidan pescado,
enseñemos a pensar...”**

Formación para la competencia en la vida

JALG. Gracias Federico

O4. Prólogo Ernesto Gore. "La quinta disciplina"

El texto que sigue es el prólogo que escribió el Profesor Ernesto Gore para el libro La quinta disciplina (Barcelona, Editorial Granica, 1993), de Peter Senge.

Ha sido adaptado al vocabulario propio e las instituciones municipales para su mejor discusión en el curso organizado por Municipio de Vista alegre, Año 2007.-. (j.a.l.g.)

Prólogo a la segunda edición en castellano

No fue fácil llegar al punto al que hoy nos acerca Peter Senge. Durante muchos años las ideas de aprendizaje institucional fueron un ámbito complejo, vedado a la curiosidad del hombre de acción, los trabajos pioneros de Símon, March, Olsen, Argyris o Schon sobre el tema, rara vez fueron siquiera traducidos a nuestro idioma. ¿Cómo explicar entonces el furor que La Quinta Disciplina ha desatado en todo el mundo? ¿Cómo explicar esta obra que ha cautivado a la vez a estudiosos y directivos?

Es simplemente que la realidad, una vez más, ha convertido en buena práctica lo que hasta ayer eran buenas teorías. No hace mucho tiempo, el mundo era un lugar más predecible de lo que es hoy en día. Todavía se podía aspirar a que una institución lograra sus objetivos sobre la base de una división horizontal del trabajo y vertical de las decisiones, Alcanzaba con un Watson, un Sloan o un Edíson en la punta de la pirámide para que pensara. Al resto se le pagaba para hacer, no para pensar.

No hace tanto, pero parece que hubiera pasado un siglo.

Las instituciones hoy en día tienden a ser organizaciones del conocimiento. Cada cargo es ocupado por alguien que conoce su tarea, que no actúa tanto por delegación como por preparación. La realidad externa es cada vez más exigente. Ya nadie soñaría con enseñar lo que se le ocurriera, o, por ejemplo, con fabricar coches de cualquier color, "siempre que sea negro" como alguna vez decidió, autoritario e inapelable, Henry Ford.

Una institución que aspire a sobrevivir significativamente en el contexto actual lo hará en diálogo con su comunidad. Capaz de interpretar las necesidades y demandas que recibe y de responder a ellas. Pero para poder dialogar con su comunidad, una institución debe ser capaz de mantener su propio diálogo interno.

Quienes normalmente están más cerca de cada vecino y la comunidad son quienes están más lejos de la toma de decisiones. ¿Cómo podría dialogar con ellos y la comunidad una institución que no dialoga con su propio personal? ¿Cómo podría responder a las demandas de

su comunidad y de la sociedad actual, una institución que no es capaz de convertir la experiencia individual de sus miembros en acción de conjunto?

La idea de la organización capaz de aprender es una revolución mental, nos exige abandonar los viejos paradigmas de liderazgo y de poder para acercarnos a un pensamiento capaz de manejarse con sistemas complejos. A nadie se le ocurriría enseñar a escribir a un niño entrenando solamente su mano. Sin embargo seguimos creyendo que para que una institución sea exitosa, alcanza con que cada uno haga lo suyo sin una mirada de conjunto.

En un contexto turbulento como el actual nadie puede sentirse fuerte por lo que es. La única fortaleza posible es la que proviene de ser capaz de responder, de poder dejar de ser lo que es para ser lo que sea necesario. Tal el sentido último de la clarísima advertencia de Arte de Geus⁸: "la capacidad de aprender puede llegar a ser nuestra única ventaja en tiempos de crisis", y esa es una tarea de conjunto.

GORE, ERNESTO

Profesor de las universidades de Buenos Aires y de San Andrés
Ministerio de Educación - Programa Nacional de Gestión Institucional

⁸ Esta cita también está modificada, aún cuando mantenemos las comillas ya que consideramos que mantenemos su significado.

05. Jefes asertivosreceptivos

por **MIGUEL A. TORCIDA**

M. A. Torcida es ingeniero industrial con estudios de posgrado en Administración de Empresas y Ciencias del Comportamiento Organizacional. Actúa como profesor universitario (UCPBA) y capacitador directivo de empresas. **UNO MISMO**

Algunos artículos publicados desde las propuestas de Virginia Satir acerca de la Autoestima, de Abraham Maslow acerca de los Valores del Ser, los cambios de paradigmas enunciados por Marilyn Ferguson... hasta las enriquecedoras reflexiones de Norberto Levy sobre el conflicto Interior nutren este enfoque del rol que a veces padecemos y a veces ejercemos: el de jefe.

Hace algunos años mis hijos me visitaron en la habitación que yo tenía asignada en la casa de huéspedes de una empresa del interior, a cuyo plantel directivo yo estaba, por entonces, capacitando. Cuando uno de los chicos (que en aquel momento tenía 8 años) vio el casco de protección amarillo que la empresa me había provisto, rápidamente se lo colocó en su cabeza y, contando con este vital elemento dramático, impostó su voz y con un gesto duro y autoritario les espetó a sus supuestos e invisibles subalternos presentes en su fantasía:

Usted, obrero, se me va enseguida a hacer tal cosa, y usted no se distraiga de lo que está haciendo, que ya viene atrasado. Usted corra a buscar tal cosa y tráigala aquí, inmediatamente.

A1 oír esto no pude menos que reírme porque lo que se le ocurría a mi hijo era exactamente lo contrario de lo que yo trataba de inducir en los plantes directivos que capacitaba. Sin saberlo, él estaba representando toda una cultura organizacional de estilo de conducción e interrelaciones personales que desde hace algunos años está llegando a su fin: la del supervisor (jefe, gerente, director, presidente o como se quiera llamar, mientras tenga gente a cargo) agresivo y dominante. La del jefe que (¿tal vez también padre o madre?), en el afán de alcanzar sus objetivos, influye en los demás violando sus derechos personales, no permitiéndoles que se expresen, que disientan, que aporten diferencias. Adopta así una actitud que trasluce que si él "gana", sus subordinados pierden ya que, si ellos le "ganaran" a sus órdenes, él "perdería". De esta manera defiende sus objetivos menospreciando y anulando al otro en su individualidad, sin percibir que el otro juega de compañero y no de rival en

ese conjunto organizacional o pequeño sistema productivo, y dejando de percibir, por ende, que la efectividad (capacidad de alcanzar un objetivo) y la eficiencia (haciéndolo con un uso adecuado de los recursos), se tornan así más difíciles de lograr, más complejas para desarrollar cotidianamente.

¿Qué es lo que desconoce este tipo de jefe dominante? ¿Cuál es el conocimiento al que su inmadurez emocional no le permite acceder naturalmente?: aquel que nos permite aprender que el objetivo organizacional puede ser mejor y más fácilmente logrado cuando “el jefe” logra integrarlo con los objetivos personales de los miembros de su equipo el **Principio de Integración-**, según Douglas Mc Gregor; la habilidad para facilitar en su personal el desarrollo de su **Tendencia Actualizante**, según Carl Rogers. En esencia, es tratar de obtener de su gente lo mejor que ellos puedan aportar, creativa y espontáneamente, para alcanzar los objetivos organizacionales sintiéndose **autorrealizados**, según diría Abraham Maslow, o **sintiendo la responsabilidad y el logro como propios**, al decir de F. Herzberg.

Entonces, ¿nos preguntamos, si este tipo de jefe tiende a desaparecer, si este paradigma de liderazgo no sirve porque es inefectivo e ineficiente, qué clase de jefe lo va a reemplazar? El jefe asertivo y receptivo.

¿Qué es ser asertivo?

- Ser directo, franco y abierto al expresar naturalmente nuestros deseos.
- Comunicarnos con los demás sin agresividad y también sin sumisión. Ser independiente del juicio (¿o prejuicio?) ajeno al determinar nuestra conducta.
- Ser capaz de expresar y vivir los derechos y sentimientos personales sin avasallar ni desmerecer los de los demás.
- Conocer y aceptar nuestros límites y saber poner límites a los demás, sin agresión.
- No dejarse disminuir por otros, sin necesitar, para ello, disminuir al otro.

- No manipular al otro (meterlo en nuestros deseos contra su voluntad) a través de la culpa, la vergüenza, el amor propio o la "lógica aceptada. Saber defender nuestras ideas sin menospreciar las de los demás.
- Afirmarse en lo que uno es, aceptando la posibilidad de cambiar (o evolucionar) cuando uno mismo juzgue eso como positivo.
- Ser capaz de ver **toda** la botella, afirmando que está **medio llena y no medio vacía**.

A1 releer y reflexionar sobre estas características me resulta obvio que convertirse en alguien asertivo no sólo nos permitirá ser buenos jefes, sino fundamentalmente buenas personas. Es decir, personas a las que a otros les da gusto tratar.

¿Qué significa, además, ser receptivo?

- Cuando averiguamos, reaccionamos y mostramos interés por las necesidades, los objetivos, los derechos de los otros, sin negar los propios, somos receptivos.
- Cuando somos capaces de ser empáticos con las circunstancias del otro. Es decir: percibir y comprender lo que el otro siente y/o piensa sin tener que compartirlo o rechazarlo. Percibir y comprender al otro desde el otro, desde sus valores. Eso significa ser receptivos.
- Cuando podemos facilitar un proceso obstaculizado en el otro sin decirlo (y aun sin saber) cómo el otro lo puede resolver.
- Cuando sabemos escuchar y, al hacerlo, el otro descubre su propia verdad.
- Cuando podemos hacer que el otro haga y se sienta bien con sus logros, sin haber hecho nada más que acompañarlo en el proceso.

A esta altura es casi imposible evitar el sentimiento de alegría y paz que me embarga al fantasear cómo serían las relaciones interpersonales, las organizaciones, las familias, si pudiéramos ser un poco más asertivosreceptivos. Aquellos que hayan leído y sentido esas cualidades en el libro *El Tao de los líderes*, de John Heider (a quien tuve el placer de conocer personalmente y comprobar su coherencia entre su vivir y su escribirdecir), podrán sentir también esa alegría y paz a la que me refiero.

A mi me queda claro que las conductas asertivas y receptivas son los lados opuestos de una misma medalla (por lo que implica me gusta más que "moneda"). Son modos abiertos, interactivos, de resolver problemas, de ser con los otros. Pueden integrarse pues parten de un mismo principio, una autoestima alta, fuerte (una "olla" alta, diría Virginia Satir).

Es emocionalmente posible e intelectualmente válido apreciar las ideas propias y las de los otros. Además, cuando esto es sentido profundamente, es una experiencia trascendente. Tiene sentido valorativo y práctico integrar asertividad y receptividad.

¿Como percibimos que estamos siendo asertivos y receptivos?

Cuando nos vamos convirtiendo en seres asertivos y receptivos existe una buena probabilidad de:

Que la gente venga a nosotros con sus problemas.

Que nos enfrenten cuando no están de acuerdo con nosotros.

Que los otros quieran escuchar nuestras ideas.

Que se encuentren nuestras miradas en los diálogos.

Que nos hagan participar en tareas que requieran fuerza de acción y también flexibilidad reflexiva.

Este devenir en las interrelaciones personales, tanto cotidianas como organizacionales, comienza en las décadas del '60 y '70, cuando el foco se dirige hacia las necesidades, los derechos y el interés de los individuos dentro de las organizaciones. La preocupación ya no es únicamente (aunque siga siendo básica) hacer del individuo un miembro mejor de la organización, que se sienta más logrado en ella, o cambiar normas, pautas y culturas organizacionales sino que, además, se acentúa la manera en que el individuo se hace cargo de sí mismo, de su conducta, de sus recursos para sentirse autorrealizado. La Psicología Humanística a través de sus distintos **abordajes (gestalt, transpersonal, transaccional, centrada** en la persona) enfatiza la capacidad potencial del individuo para desarrollar sus propios recursos de mejoramiento y para hacerse cargo de su vida.

La enseñanza de la asertividad viene ahora a reforzar esa tendencia de autoayuda, de automejoramiento. En *La conspiración de Acuario*, Marilyn Ferguson postula que esta tendencia significa alcanzar un cambio social global, paradigmático, a través de la suma casi infinita de los cambios individuales, "conspiradores en favor de una vida mejor".

Es que cada uno de nosotros tenemos el derecho y la potencialidad de perseguir nuestros propios objetivos y utilizar nuestros propios recursos para sentirnos, más que organismos, verdaderas **personas**.

Si bien en ese interactuar dinámico y espiralado con los otros (*Gestaltung* diría E. PichonRiviére) la totalidad son todos los que interactúan, en el mejor sentido afectivo uno viene primero. Es sólo valorizándonos y defendiéndonos nosotros mismos que podemos sentirnos bien, centrados y en paz. Es sólo afirmándonos sin empujar (asertividad) y recepcionando sin someter (receptividad) que podemos sentirnos amigos queridos de nosotros mismos; y es esencial que uno se sienta bien consigo mismo si es que desea sentirse bien respecto de los otros.

La nueva perspectiva es que las interacciones personales efectivas comiencen con uno, dentro de uno, poniéndonos en contacto con nuestros propios recursos, nuestros propios objetivos y nuestra madurez para producir el cambio, para evolucionar. Como seguramente avalaría ese gran terapeuta del sí mismo, que es Norberto Levy,

4.5. Taller de Organizaciones de Comunidad

1. RECEPCIÓN, presentación de los presentes.

Participantes:

Silvia Rodríguez – Confecciones PEROGO

Leticia Pérez – Confecciones PEROGO

Daniel Ridaó – Agente Sanitario

Roxana Peña – Grupo de Abuelos y Deporte

Susana y Zulema – Cáritas Vista Alegre Norte

Teresa Casala - Presidenta de la Fundación Otras Voces

Viviana Kees – Docente de la Escuela N° 105 - Fundación
Otras Voces

Jorge López – Fundación Otras Voces

Francisco Mantilaro – Fundación Otras Voces

Alba Fernández Pane – Fundación Otras Voces

Club de Bochas

Grupo de la parroquia local

Escuela de danzas

Agentes de Salud y médicos VAS

2. APERTURA

Daniel Ridaó, agente sanitario y coordinador de la escuela de ajedrez, fue quien dio comienzo a este espacio. Enmarcando la reunión dentro del programa de **fortalecimiento educativo de la comunidad**, enfatizó el objetivo del encuentro.

3. APORTES

- El encuentro permitió informarnos sobre las diferentes actividades que se desarrollan en la localidad.
- Se pudo evidenciar una preocupación compartida por todos: los niños y adolescentes de la comunidad.

- La mayoría de los presentes realizan acciones en pos de mejorar la realidad de los jóvenes de la comunidad, pero en forma aislada.
- La mayoría de las organizaciones presentes manifiestan la falta de un espacio físico para desarrollar en mejores condiciones sus actividades.
- Se acordó continuar con reuniones mensuales siendo la próxima el día 20 de Enero de 2008 en la cual se trabajará:
- la posibilidad de llevar a delante un proyecto en común, en este caso sobre la basura y los perros en la ciudad (proyecto elaborado por el área de salud de Vista Alegre Sur).
- Pensar acciones en conjunto para conseguir el espacio necesario para todos.
- Tejer una trama de acuerdos, alianzas y negociaciones de todos los protagonistas, (agentes sociales) que permita construir un ámbito de búsqueda de alternativa para mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes de la localidad.

La convocatoria a este espacio fue conversada entre la FOV y Daniel Ridao, y este realizó las invitaciones desde el Centro de Salud y la escuela de ajedrez; cabe destacar que este no es un dato menor ya que el resultado en cuanto a participación fue más que satisfactoria. Entendemos la participación no solo desde lo cuantitativo, sino que vemos como un indicador básico el hecho de que quienes adhirieron a la propuesta, encontraron en el espacio respuesta a necesidades que existe en lo cotidiano; para las cuales no se encuentran modos, formas o modelos que puedan dar soluciones a las mismas. El grupo que participó descubrió el valor de todo lo que se hace en la localidad, resignificando las tareas que se realizan desde la sociedad civil y la importancia que tiene este actor dentro de la comunidad. Algunas de las cosas que surgieron como claves y que de una u otra manera no se valoraban como tales, fueron: la complejidad y multiplicidad de las acciones que se realizan, los escasos recursos económicos con los que se llevan a cabo las mismas, y por consiguiente el valor agregado que se observa cuando se ven que los resultados tanto cualitativos y cuantitativos que son

“Increíbles”, un dato es la cantidad de chicos que asisten por ejemplo a la escuela de danzas y de ajedrez (70 Niños y jóvenes de entre 8 y 25 años).

La necesidad de encontrarse y poder compartir lo que todos hacen en espacios individuales, sumado a la claridad con la que los que participaron veían el escenario local, dio como resultado la formulación de propuestas concretas, que luego se ratificaron en otros espacios y entendemos serán la continuidad de un proceso que comienza cuando la misma comunidad evidencia y se moviliza por cuestiones comunes

5. ACCIONES ARTICULADORAS.

5.1. Reunión abierta de análisis del proceso – 25-10-07

Invitación

Neuquén, 19 de octubre de 2007.-

Sr./a.

Estimadas amigas,
Estimados amigos,

Nos hemos encontrado ya en numerosas ocasiones en torno a la reflexión y elaboración de propuestas de trabajo de desarrollo comunitario en vuestras comunidades, en las que hemos coincidido en la preocupación y ocupación en mejorar la calidad de vida de la comunidad, aprendido unos de los otros.

Al comprender la riqueza de este intercambio y conocimiento mutuo nos surge la idea y la necesidad de realizar nuestra próxima reunión de evaluación interna en la misma comunidad y compartirla con quienes vienen protagonizando acciones locales de desarrollo.

Esperamos de esta reunión que ampliemos nuestro conocimiento -el de todos- de cómo va nuestra tarea y que desde nuestro intercambio surjan todo tipo de evaluaciones y mejoras a ella.

Nos reuniremos el próximo jueves 25 de octubre en la escuela 166 a las 18 horas. Esperamos que no sea una fecha o momento inoportuno ya que no lo hemos consultado.

Si bien vamos a entregar esta nota personalmente queremos pedirles a quienes la reciban, que se sientan con la libertad de compartirla con las personas que consideren que deben participar por su tarea e interés en el desarrollo local y la educación.

Afectuosamente,

OTRAS VOCES,

Teresa, Viviana, Gladis, Sandra, Alba, Bernarda, Víctor, Francisco y Jorge.

NOTA. Si alguien tiene problemas de transporte que no puede solucionar, nos llama el mismo jueves o con anticipación pues estaremos allí con nuestros vehículos personales.

Desarrollo

1. RECEPCIÓN, presentación de los presentes.

Participantes:

Javier Bravo –	Director Área de Deporte
Marcela Parra-	Coordinadora Centros de Día
Daniel Ridao –	Agente Sanitario VAN
Blanca Ibarra –	Directora Escuela N° 105
Teresa Casala -	Presidenta de la Fundación Otras Voces
Jorge López –	Fundación Otras Voces
Viviana Kees –	Docente de la Escuela N° 105 Fundación Otras Voces
Victor Pavia –	Fundación Otras Voces
Francisco Mantilaro –	Fundación Otras Voces
Alba Fernández Pane –	Fundación Otras Voces
Bernarda Nantes –	Fundación Otras Voces
Sandra Butto –	Fundación Otras Voces
Gladis Delva –	Fundación Otras Voces

2. APERTURA

Alba Fernández Pane (Fundación Otras Voces-Capacitadora de Jóvenes) invita a los presentes a evaluar lo realizado hasta el momento. Pensar alternativas para reencausar el taller de jóvenes, ya que no se están obteniendo los resultados esperados.

La propuesta inicial fue conformar un grupo de jóvenes, referentes y promotores de la localidad, para realizar reuniones quincenales.

Se observaron los siguientes aspectos:

- En las reuniones había intermitencia en la participación de los jóvenes (variaban los participantes en cada encuentro).
- Dificultad de constancia en la participación.
- Grupo de jóvenes heterogéneo, dispar: por un lado jóvenes de 20/24 años en la universidad, y otro grupo de 16/17 años en la primaria de adultos.

- Se suspendió un encuentro por el clima y en el encuentro siguiente por el día del estudiante.
- Dificultad para comunicarse vía celular por la falta de señal en la zona.
- Se los invitó a participar de un viaje para jóvenes y no mostraron interés.
- No se logró un trabajo con la escuela media.

Todo lo anterior expuesto nos llevó a preguntarnos: ¿Esto es lo que quieren los jóvenes? ¿Cómo debemos trabajar para potenciarlos?

3. APORTES

Javier: - “Veo una falencia, padres poco participativos como formadores de sus hijos.

Deberíamos apuntar a los mayores. Muchos chicos solos.

Los jóvenes no son constantes porque no se lo enseñan en la casa.

Siempre algo les gusta, buscar un atractivo, una excusa para atraerlos.”

Daniel: - “Los jóvenes quieren una vida social interesante, y no lo saben expresar.

Los jóvenes manifestaban que el pueblo era aburrido.

Los chicos “problemas” que tenemos, no saben como lograr una vida social interesante porque sus padres tampoco lo han logrado.

Hace 6 meses que estoy con la escuela de ajedrez y vienen. Nos va bien. El ajedrez es la curiosidad, la zanahoria. Al ser más de 16 personas se convierte en un espacio interesante. Vienen chicos de otro lado, van a otras comunidades, cuentan la experiencia a otros jóvenes. Concurren 6 chicos de Vista Alegre Sur. Se hacen amigos, se prestan cosas para mantener vivo el grupo.

No hay espacios sociales, los tenemos que generar porque ellos no saben como aprenderlo.”

Sandra: - “Me parece muy interesante el espacio de socialización del ajedrez.”

Alba: - “En un momento en el trabajo con jóvenes desde la fundación pensaban en proyectos cortos para trabajar y luego se diluyó. Luego salió la necesidad de una escuela nocturna, centro de salud en Costa de Reyes, biblioteca. Eran proyectos pero propios en el hacer.”

Victor: - “Existen diferencias entre los adolescentes y los jóvenes con respecto a la satisfacción de necesidades: los adolescentes quieren tener hechos y recordar nombres, tienen que sentir que es “copado”, hechos interesantes (deportes-amigos); por otro lado, los jóvenes piensan en una vida interesante (futuro). Los chicos tienen miedo que el futuro se les escape como sus padres, sin capacidad de construcción.”

Teresa: - “Del Diagnóstico de Fracaso Escolar en la Localidad nos llamó la atención la falta de horizonte. Los jóvenes están buscando el contacto con el otro.”

Alba: - “Los chicos no podían, en el taller, lograr contar algo interesante en dos semanas. Les cuesta poder ver los hechos de sus vidas.”

Daniel: - “Ese “nada interesante” los vuelve violentos, tímidos, inseguros, resentidos.

En los jóvenes los hechos interesantes pasan por fumar un cigarrillo, algún hecho violento, un embarazo...son hechos interesantes, generan algo.”

Gladis: -“Los padres no saben los potenciales que poseen. Se pudo observar en el taller de padres como los mismos poseen la autoestima baja.

A medida que conocemos sus historias de vida nos damos cuenta que la mayoría son resilientes.

El trabajo con los papás tiene que ser diferente. Ellos también están solos y no saben que hacer con los chicos. Estamos trabajando las potencialidades para que puedan hacer”

Daniel: -“Veo una desnutrición intelectual y afectiva.

Un amplio desarrollo de habilidades laborales y no las sociales.”

Teresa: -“¿Qué podemos aportar desde la fundación? Nos falta el “cómplice” local.

Alba: -“Pudimos observar que hay grupos de jóvenes que están haciendo cosas: ajedrez, boxeo, iglesias, etc. donde se involucran los jóvenes. La idea es sumar y aportar a estos grupos.

Tanto Javier Bravo en el área de deporte, como Daniel Ridaio en su proyecto de ajedrez, proponen a la Fundación formar parte y trabajar en conjunto.

5.2. Encuentro participativo talleres de docentes y padres – fecha: 22-11-07

1. Presentación

Presentación de los presentes.

Participantes

Susana Geldres –	Docente Escuela n° 105
Juan Carlos Cocco –	Vicedirector CPEM N° 33
Blanca Ibarra –	Directora Escuela N° 105
Viviana Kees –	Docente de la Escuela N° 105
	Fundación Otras Voces
Sandra Butto –	Fundación Otras Voces
Gladis Delva –	Fundación Otras Voces
Silvia Rodríguez –	Taller de Padres
Marcela Parra –	Taller de Padres
Graciela Parra –	Taller de Padres
Juana Oses –	Taller de Padres

2. APERTURA

Sandra Butto (Fundación Otras Voces - Capacitadora de Docentes) invita a los presentes a presentarse, comentar el proceso realizado hasta el momento en cada taller, aspectos a seguir trabajando y cualquier idea o inquietud que quieran comentar.

3. APORTES

Silvia: - “Soy una mamá de Vista Alegre Norte, mis hijos estudian en la escuela N° 105. Pienso que es necesario mejorar la relación con los docentes.

Hay una falta de comunicación entre padres e hijos. Mandamos, no sabemos que sienten nuestros hijos, solo intercambiamos informaciones.

Esto no solo sucede en el hogar, sino en todos los espacios.”

Graciela: -“Soy coordinadora de los Centros de Día. El taller me ayudó como mamá, a mejorar la relación entre los Centros y las Escuelas, de pensar la posibilidad de instalar un Centro de Día en el sector de Ruca Luhe. Si bien los talleres en ese sector no tuvieron demasiados éxitos, ya que solo pudimos realizar 2 encuentros, ayudamos a 5 jóvenes que querían ingresar a la escuela de enfermería.

Pude observar que los profesores de media no están acostumbrados a recibir a los padres espontáneamente, pero de todos modos pude interactuar con el espacio pedagógico.”

Sandra: - “Es importante poder buscar los espacios de diálogos entre padres y docentes.”

Marcela: -“Tengo un nene en segundo grado. Voy seguido a la escuela. Me han mandado notas por buenas y malas noticias.

El taller me ayudó a comunicarme mejor, con mi marido, medió algunos resultados. Además con mis sobrinos... me ayudó para ir al encuentro y no al choque.

A razonar, comprender al otro, descubrirnos a nosotros mismos.”

Juana: -“Mirarnos en nuestro espejo y como mis defectos afectan a mis hijos. Mis temores no los dejó salir.

Escuchar a otras mamás, poder compartir experiencias.

Tengo presos a mis hijos, cuando salgan se van a dar la cabeza... Está bueno que se equivoquen para que puedan aprender.

El taller me ayudó a pensar antes de actuar o guardarme cosas para no decirlas mal, sobre todo con adolescentes.

Me permitió dejar mis miedos. Yo confío en mis hijos, pero me da miedo la calle.”

Susana: -“Trabajo en la escuela N° 105 desde 1989. Conozco la realidad de la comunidad.

Falta diálogo entre los actores. La posibilidad de conversar y rever nuestras intervenciones.

Nuestra intención es que nuestros alumnos aprendan, pero a veces nos equivocamos el camino.

Es importante que los padres conozcan lo que hacemos. El apoyo de los papás es fundamental. El rol que ocupa cada uno.”

Blanca: -“Tengo muchos años de docencia. En mis comienzos tuvimos tiempos difíciles pero era distinto: antes nosotras éramos “las señoras”, no teníamos tantas comodidades los chicos trabajaban en las chacras, se dormían en el aula, pero nunca nos faltaban el respeto. Ahora estamos atravesados por la violencia, los cambios que estamos viviendo, la violencia de las casas, la falta de respeto, las familias disfuncionales, se refleja en la escuela.

Trabajamos con la salita, el equipo interdisciplinario, pero es muy difícil.
Vivimos

Controlándolos, en situaciones de permanente tensión.”

Algunas consideraciones generales del encuentro:

- Necesidad de modificar las relaciones entre la escuela y la familia.
- Los cambios no suceden de un día para otro. Se trata de un proceso que ya está iniciado, con avances y retrocesos.
- La clave de este modo de pensar el mundo es el de reflexionar permanentemente con el otro. Replantearnos nuestra propia red de relaciones para no vivir aislados.
- Necesidad de intervención activa y responsable de todos los agentes sociales involucrados.
- No depende solo de la estructura educativa.
- Compartir experiencias encontrando modos de resolver los problemas educativos, respetando los ámbitos específicos de accionar.

Se cierra el encuentro con la necesidad de pensar estrategias en conjunto de la COMUNIDAD EDUCATIVA.

Propuestas de cierre taller docentes:

- Articulación de técnicas agropecuaria entre los diferentes niveles, primaria y media.
- Programar una capacitación del INTA que incluya los padres.
- Realizar un proyecto de articulación de contenidos y metodologías entre tercer ciclo del nivel primario y primer año del nivel medio.
- Diagramar al comienzo del año entrevistas de padres por ciclo que se complementen y que resulten un verdadero instrumento de planificación institucional.
- Efectuar un proyecto institucional que ofrezca una red de relaciones escolares internas que posibilite afianzar las relaciones con el afuera: padres, familias, vecinos, organizaciones, instituciones, etc.

5.3 Taller comunitario de análisis y síntesis del proceso de formación compartido

INVITACIÓN

En el marco del programa **"Fortalecimiento Educativo de la Comunidad de Vista Alegre"**, la Municipalidad de Vista Alegre, COPADE, CFI y Fundación Otras Voces invitan a usted a participar del **taller comunitario de análisis y síntesis del proceso de formación compartido**

"Pensar el futuro a la medida de todos"

Los esperamos el **Martes 18/12** en el salón de Costa de Reyes, de 18:00 a 20:30

Francisco Mantilaro
Secretario
Fundación Otras Voces

María Teresa Casala
Presidenta
Fundación Otras Voces

*Programa para el Fortalecimiento Educativo de la Comunidad de
Vista Alegre-Neuquén*



5.3.1 Metodología para la Actividad de Cierre

Objetivo del Encuentro:

- Compartir y Reflexionar acerca de estos meses de proceso comunitario.
- Dar un cierre a las actividades llevadas a cabo por la Fundación Otras Voces en la localidad de Vista Alegre.
- Poder visualizar el cambio de mirada sobre la localidad de Vista Alegre. Partimos de “el municipio de segunda categoría con mayor índice de repitencia escolar” poder tener un mapa con todas a las potencialidades de la Comunidad.

Desarrollo de la Actividad:

La actividad está pensada para que pueda desarrollarse en un espacio de 2 a 3 horas de trabajo, con la siguiente dinámica:

1. Desde Fundación Otras Voces presentamos el Encuentro y a quienes estamos participando del mismo.
2. Volvemos la mirada hacia atrás y recordamos el camino recorrido, los momentos de trabajo conjunto, las expectativas acerca de la localidad y sobre los demás actores sociales. Como soporte visual utilizamos una plantilla de Power Point
3. Reconstruimos colectivamente el mapa de la localidad: Tenemos un bosquejo de mapa de la localidad realizado a mano alzada de 2,10mx1m aproximadamente. La primer activad es reconocernos en el y completarlo si hiciera falta.
4. Sobre el mapa vamos “descubriendo” aquellas cosas que como fundación Otras Voces fuimos realizando conjuntamente con la comunidad. A medida que vamos “descubriendo” el mapa podemos ir compartiendo diferentes testimonios de los que estuvimos participando.
5. Sobre ese mapa vamos “descubriendo” también aquellas cosas que se realizan en la comunidad. Es importante la interacción que podamos preguntarnos de qué se trata si no sabemos.
6. Vamos completando el mapa con las cosas que sabemos que ocurren

7. Tenemos entonces un mapa repleto de colores y de acciones. Eso nos impacta. Nos damos cuenta que el dato de la repitencia sigue estando, pero “esfumado”. Ya no nos tiñe la visión. Esta imagen visual nos sirve para reflexionar acerca de nuestra localidad. El mapa también sirve como soporte de registro a las reflexiones que van surgiendo.
8. Es importante cerrar el encuentro con algunas propuestas concretas para continuar con este proceso.

5.3.2. MATERIALLES

PRESENTACIÓN EN P. POINT

Primer encuentro
30 de Junio
¿Qué nos contamos entre nosotros este día?

Los jóvenes

- Estamos incomunicados, inquietos e intolerantes
- Nos sentimos solos, con falta de iniciativas e individualistas
- Tenemos una vida de incertidumbres
- Sabemos lo que queremos pero no tenemos el cómo hacerlo

De los niños

- No hay preocupación ni contención de los padres hacia los hijos
- Falta de cariño, afecto, incentivación, motivación y diálogo
- Chicos con falta de expectativas
- Chicos que dejan de estudiar para trabajar

De la familia

- Familias con dificultades para acompañar a los niños en una sociedad con cambios vertiginosos
- Falta de apoyo entre los padres
- Falta de afecto, contención, comunicación...
- Padres muy jóvenes, sin capacitación laboral y de pocos

La comunidad

- Sociedad fragmentada, sin futuro y proyección para los jóvenes
- Medios de comunicación que nos invaden
- Falta de conciencia
- Falta de espacios y lugares de esparcimiento

Cómo veíamos nuestro Futuro

- Poco crecimiento local
- Falta de trabajo
- Cada vez más familias fuera del modelo tradicional
- Empeora la calidad de vida
- Falta de oportunidades
- Aumento del riesgo de adicciones
- Instituciones desorganizadas y sin lineamientos
- Se van los Jóvenes

El futuro deseado

- Contención familiar
- Responsabilidad y conciencia a la hora de educar
- Chicos más esperanzados
- Muchos desafíos, SUPERÁNDONOS
- Alternativas, buscar el CÓMO lograr lo que queremos

Segundo encuentro 11 de Agosto

Compartimos lo que queremos poner como ciudadanos para construir una visión de futuro a la medida de todos

Horizonte

Nuestras ideas y SUEÑOS sobre el futuro

- Proyecto cultural, deportivo y recreativo
- Pensar y accionar cómo abordamos problemas como delincuencia, alcoholismo y drogadicción
- Talleres de educación sexual
- Educación Formal y No Formal orientada y pensada a la medida de nuestra comunidad
- Una ciudad con mayor y mejor infraestructura como una condición de accebilidad para todos
- Becas, posibilidad y apuesta a los jóvenes Vistalegenses

Horizonte

Nuestras ideas y SUEÑOS sobre el futuro

- Una comunidad que se escucha a nivel persona y a nivel institución
- Trabajar con los niños el futuro que quieren
- Nuevas fuentes de trabajo por efecto de autogestión o radicación de empresas

¿Qué aportamos? Trabajadores Municipales

- Compromiso
- Escucha activa
- Mayor reflexión
- Disposición para articular acciones
- Promoción

Padres

- Compromiso absoluto por los hijos
- Protagonismo

Jóvenes

- Ser más responsables
- Tener más dedicación
- No conformarnos pensar en el futuro
- Valorarnos más
- Capacitación continua
- Esfuerzo y superación

Docentes

- Educar para la ciudadanía articulando con otras instituciones
- Jerarquización de la carrera docente para revalorizar las vocaciones
- Generar espacios entre padres y docentes para trabajar conjuntamente el abordaje educativo de los chicos
- Revalorizar la escuela como un espacio más de educación de niños y jóvenes
- Recuperar el valor del trabajo desde la escuela.
"Estudiar es trabajar"

¿En qué acciones estamos al 18 -12- 07?

- Encuentros articuladores entre docentes y padres
- Reuniones mensuales de evaluación, del equipo de trabajadores municipales
- Proceso de conocimiento, reconocimiento y articulación sistemática por parte de las organizaciones sociales
- Juntarnos una vez al mes en un espacio no formal para charlar, compartir El ultimo Jueves de cada mes ¿puede ser? Siiiiiiii

El primero 31 de enero 2008 llevar mate y torta frita
18:30 en la capilla de norte

Imágenes:

Mapeo socio comunitario
Participantes





FUNDACIÓN
OTRAS VOCES

**Programa Integrado y Multidisciplinario para el Fortalecimiento Educativo de la Localidad de Vista Alegre
Informe Final**