

Multiplicando Experiencias

La participación en los proyectos de Comunicación

Tesis de Grado

Área de producción: comunicación y planificación

Carolina Sueta

Leg. 11925/4 Tel.: 0264 156700020 Dir.: E-mail: caro.sueta@gmail.com

Marina L. Trabe

Leg. 11712/2 Tel: 0299 154012012 Dir.: Río Mocoetá 195, Neuquén

Directoras: Morabes Paula - Arrua Vanesa

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Sede La Plata

-Mayo 2009-

Resumen

El presente trabajo se enmarca dentro del área de tesis de producción, ya que se trata de la creación de una cartilla de divulgación/consulta con técnicas participativas para el abordaje de la participación en los proyectos de comunicación, recuperando para la realización del material experiencias realizadas por equipos de alumnos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, a través de la sistematización.

Con este proyecto de tesis buscamos recuperar antecedentes que son de utilidad para la disciplina, reuniendo, analizando y organizando algunas experiencias en donde se implementaron técnicas participativas para la superación de problemáticas en espacios y proyectos de comunicación, obteniendo buenos resultados. La importancia que le otorgamos a las técnicas participativas se debe a considerarlas eje central del paradigma desde el que entendemos la comunicación: como producción social de sentido.

Palabras clave: participación – técnicas participativas – sistematización – experiencias - comunicación

Gracias.....

A nuestras familias

A Mercedes, Darío, los alumnos y el equipo de Comunicación/Educación de la FPyCS
Al equipo de la unidad de Prácticas de la FPyCS
A Nicolasa y el grupo del Taller Juanito Laguna

A todos los amigos que fueron partícipes desde tantos lugares...
Canu, Fer,
Clau, Juli, Laura, Luciana, Vane, Ceci

... a todos los que nos acompañaron y acompañan en el camino de lograr nuestros sueños

INDICE

Introducción.....	pag. 1
Palabras previas.....	pag. 3
Capítulo I: anclajes.....	pag. 6
Capítulo II: Sistematización.....	pag. 15
Capítulo III: <i>Aprender del análisis de la realidad</i>	pag. 32
Cap IV: La mediación del material.....	pag. 39
Reflexiones finales... Los caminos posibles.....	pag. 43
Bibliografía.....	pag. 45
Anexos.....	pag. 49

INTRODUCCION

Durante el trabajo de intervención en diferentes organizaciones e instituciones que realizamos en la carrera, identificamos como necesidad propia y también de los actores de esos espacios un mayor conocimiento de “herramientas” para abordar colectivamente las problemáticas subyacentes a cada ámbito. A lo largo del recorrido del proyecto corroboramos esas necesidades y confirmamos sus características. Mediante la indagación y revisión de diferentes experiencias, planificaciones y relatorías de prácticas realizadas, encontramos que en la mayoría de los espacios las problemáticas tenían su origen en la participación, pero casi ninguno de los actores de las instituciones lo identificaban a priori, sino que mencionaban otras situaciones como las causas de las dificultades. Esto nos llevó a querer indagar acerca del concepto de la participación y su articulación con los procesos de comunicación en instituciones.

Así, con este proyecto de tesis buscamos recuperar antecedentes que son de utilidad para la disciplina, reuniendo, analizando y organizando algunas experiencias en donde creativamente y con buenos resultados se implementaron técnicas participativas para la superación de problemáticas en espacios y proyectos de comunicación. La importancia que le otorgamos a las técnicas

participativas se debe a considerarlas eje central del paradigma desde el que entendemos la comunicación: como producción social de sentido. Si apostamos a una comunicación productora de sentido en la socialización, en la dialogicidad, como interlocutora permanente entre la teoría y la práctica, los procesos sociales son la quintaesencia misma de esta profesión. Bajo dicha mirada, las técnicas participativas son las herramientas a partir de las cuales producir intercambio y reconocimiento entre las diferentes producciones sociales que participan en los proyectos de planificación comunicacional; reconociendo las significaciones y prácticas emergentes de los actores en los espacios de intervención académica y profesional.

Comunicar - Participar

En toda práctica de comunicación social que pretende algún tipo o grado de transformación en el sentido de generar un “cambio positivo” en algún grupo/espacio determinado, vemos que dicha intención está estrechamente vinculada con la situación de “participación”. Se busca “fomentar” la participación, “generar” participación, “mejorar” la participación. Sin embargo, parecería que pocos de nosotros nos hemos detenido a pensar, problematizar y reflexionar sobre ella en los procesos de comunicación.

¿Qué es la participación? ¿Cómo la entendemos? ¿Dónde y de que manera se da?

¿De qué modo y con qué sentidos se vincula con la comunicación?
No es la intención responder aquí todas las preguntas acerca de este concepto, sino por el contrario, tan sólo comenzar a pensarlo y a reflexionar, abriendo caminos para que otros y otras continuemos trabajándolo a futuro. Por el momento, con el propósito de indagar acerca de la participación, nos propusimos mirar algunas experiencias llevadas a cabo por alumnos de la FPyCS. Dichas experiencias son sólo algunas de muchas más que en la propia dinámica del trabajo cotidiano se pierden, es decir, no se han sistematizado, disminuyendo la posibilidad de enriquecer proyectos futuros del campo disciplinar.

En el proceso de desarrollo del proyecto dimos cuenta, además, de características, situaciones y posicionamientos sobre los cuales sería bueno reflexionar para mejorar el aporte de la comunicación a los procesos sociales en los cuales interviene, ampliando incluso el alcance actual. Por eso planteamos la necesidad de crear un material que reúna claramente y con la intención de una divulgación mayor a la de una tesis académica, el resultado de este ejercicio de recuperar, analizar y mirar las experiencias a la luz de un proceso mayor que involucra el sentido mismo del hacer profesional. Puesto que en el recorrido de la última década, los comunicadores sociales y planificadores han ido ganando cada vez mayor inserción y legitimidad en diversos ámbitos e instituciones, participando y generando producciones y materiales que

enriquecen el campo de la comunicación. Esa incorporación de la profesión en distintos espacios ha aportado a la articulación de saberes y la producción a través de diferentes medios, algunos de los cuales han sido no sólo guía sino disparadores de este proyecto. Y es allí, en las relaciones entre los sujetos que conforman el variado universo de instituciones, organizaciones, espacios y grupos presentes en la sociedad en donde reside el espíritu que motivó este trabajo: la participación, los procesos participativos que la comunicación puede propiciar, como la manera que entendemos de mejorar día a día la naturaleza de cada espacio, que a nivel macro sería nuestra utopía mayor: una sociedad más justa.

PALABRAS PREVIAS (A MODO DE ACLARACIÓN)

Desde la presentación del Plan de Tesis *“Multiplicando experiencias. Manual de técnicas participativas para la planificación comunicacional en instituciones. Análisis de casos”* el último día de noviembre de 2007 y el presente documento de Tesis de Grado, el proyecto realizó un recorrido que fue moldeando sus características y marcando un rumbo determinado, configurando su forma actual. Intentamos a continuación hacer una breve recuperación de ese proceso, para una mayor comprensión del sentido de este trabajo.

El Objetivo General que el Plan de Tesis proponía era el de *“Realizar un manual de técnicas participativas para la comunicación interna en procesos de planificación comunicacional en instituciones formales, que reúna experiencias desarrolladas Por medio de los objetivos específicos de: investigar y rastrear de problemáticas comunes al concepto de participación en casos de intervenciones realizadas; indagar la articulación entre la perspectiva teórica propuesta y lo documentado a partir de las prácticas; y seleccionar técnicas utilizadas exitosamente para abordar dichas problemáticas, estableciendo las nociones conceptuales con que se construye la participación en cada caso - contexto. Con el fin último de sistematizar el material y crear un producto gráfico de difusión.*

A partir de dichos objetivos se estableció el siguiente Plan de trabajo:

Fase	Meta	Acción
Fase 1 Planteamiento	Construir el objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del tema • Objetivos • Método • Técnicas • Recursos necesarios • Búsqueda y análisis de antecedentes
Fase 2 Trabajo de campo	Investigación y registro de información	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación de material • Registro de casos • Reconocimiento de conceptualizaciones
Fase 3 Análisis de datos	Organización de registros /sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de material recopilado de acuerdo a los objetivos de producción • Selección de la información pertinente y necesaria para la construcción del manual
Fase 4 Producción	Creación del manual	<ul style="list-style-type: none"> • Organización del contenido del manual • Planificación de su estilo y formato • Gestión de la distribución

Al comenzar la Fase 1, en la etapa de rastreo de casos, nos encontramos con la necesidad de replantear y ajustar el objeto de análisis, especificándolo y acotándolo; ya que el O.G planteaba recuperar técnicas participativas para la comunicación interna en instituciones formales, y existe allí un universo demasiado amplio. Y fue el propio recorrido del proceso de indagación de casos el que nos permitió acotar el objeto, puesto que fue mayor la accesibilidad a las

fuentes de información y documentación de una Cátedra sobre las otras seleccionadas. A ese factor se agregó el hecho de ir descartando varias experiencias enmarcadas en otras áreas de la carrera en las que tanto el enfoque como el desarrollo de las prácticas se alejaban del objetivo de producción: sistematizar técnicas participativas. Así, nos encontramos con un grupo de experiencias interesantes que nos resultaban lo suficientemente ricas para el muestreo y análisis, aunque no respondían específicamente a la característica de comunicación interna y a instituciones formales y, además, todas eran realizadas en el marco de una misma cátedra, Comunicación/Educación. No obstante identificamos que el enfoque dado desde Comunicación/Educación a las prácticas coincidía también con lo planteado en el O.G “...que reúna experiencias desarrolladas desde el enfoque de la comunicación como producción social de sentido”. Al entender que “Las prácticas sociales son fuente de conocimiento cuando dialogan o interrelacionan con la teoría”, identificamos en la metodología de dicha cátedra una mirada acorde al proyecto.

El tomar la decisión de cambiar el tipo de muestreo en la Fase 1 permitió continuar inmediatamente con las siguientes fases correspondientes a investigación y registro de la documentación para la posterior sistematización y producción del manual.

En la Fase 3, de organización del material en vistas de la realización del producto, también fue necesario un replanteo acerca del futuro formato a elegir. Allí dimos cuenta de que no era un Manual la mejor opción en relación al contenido que se vislumbraba, sino que sería necesario otro producto de divulgación más acorde al material que se estaba produciendo. Durante el desarrollo de la última fase de trabajo finalmente se resolvió esa elección, cuyo proceso de producción se relata en el Cap. IV.

CAPÍTULO I: ANCLAJES

DESDE DONDE MIRAMOS LAS PRÁCTICAS

*“Las miradas que observan a los mundos contemporáneos son muy diversas, las formas que las agrupan son parte del ejercicio de la mirada que mira a las miradas. En este escenario las apuestas también son variadas y urgentes”
(Galindo Cáceres, “LA LUCHA DE LA LUZ Y LA SOMBRA”).*

Para comenzar nos resulta clave pensar en la noción de dialéctica de la que nos habla Freire¹, instando a abordar los procesos/estancia² propios de la comunicación/educación, a través de la acción-reflexión-acción. Es por eso que proponemos recuperar experiencias tomando como referencia para su abordaje la sistematización, como la metodología que implica un posicionamiento político, un compromiso profesional y personal.

Si no indagamos en las prácticas, si no las analizamos bajo una mirada crítica, si no proponemos una rigurosidad con lo social desde sus propias dimensiones contextuales histórico-culturales, difícilmente podamos mejorarlas. Cómo saber si han sido coherentes, fieles al posicionamiento y objetivo

inicial, enriquecedoras para ambas partes, si no nos preguntamos acerca de ellas? Cómo se construirá nuevo saber si no es en el propio hacer-aprendiendo aprender-haciendo?

La manera que aquí proponemos es pensar en la importancia de recuperar los procesos para el campo de la comunicación, comenzando por una de las puntas del ovillo de este entramado.

La punta del ovillo: la participación

Entendemos la participación como un eje que atraviesa las prácticas, pues es uno de los conceptos sobre los que más nos preguntamos en su momento como responsables de proyectos; sobre cómo abordarla, propiciarla, lograrla; cayendo incluso en el error de considerarla un objeto. Muchas de las incertidumbres seguirán sin respuesta, ya que en las ciencias sociales no podemos pensar las dimensiones si no es en su carácter dinámico. Pero a lo largo de este trabajo sí pretendemos proponer posibles caminos para no dejar de preguntarnos acerca de la construcción del saber en nuestro campo.

Indagar sobre este tema llevó a encontrarnos un amplio abanico de miradas y usos del término, sin embargo es poco lo que se ha profundizado en relación a las prácticas y las metodologías en ellas puestas en juego.

¹ Freire, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

² Huergo, Jorge. *Comunicación y educación: aproximaciones*. En: Huergo, Jorge (editor): *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, Capítulo 1. Apunte de Cátedra.

Rastreando los diferentes abordajes acerca del concepto encontramos teorizaciones que subrayan únicamente el carácter positivo de la misma, al vincular su significación a la noción “participar *de o para*”; marginando los casos en que una intencionalidad determinada puede implicar muchas veces cambiar su sentido.

“La participación (...) aparece como un termino de uso corriente en las mas diversas esferas de la vida cotidiana y está generalmente acompañado por una valoración positiva, que podríamos resumir diciendo que participar se considera algo bueno, deseable”,³ (...) “así pasa fácilmente a ser concebida más como meta idealizada que como un medio que puede o no ser adecuado para el logro de determinados efectos bajo determinadas condiciones”.⁴

Entendida de esta manera se cae en el error de desligar las transversalidades que la constituyen, desconociendo su carácter constitutivo, resultado de aprendizajes inscriptos en el sujeto; que pueden ser leídos, - entre muchas otras maneras- como matriz de interacciones aprendidas. *“Esta matriz es una construcción histórico-social*

³ Ferullo de Parajón, Ana Gloria. El triangulo de las tres P. Psicología, Participación y Poder. Paidós *Tramas Sociales*, 2006.

⁴ Idem.

*concreta y, en consecuencia la participación no puede ser investigada al margen del tiempo y del espacio en que se gestó”*⁵.

Comprender el carácter constitutivo y procesal de la participación en el entramado social nos acerca la posibilidad de desentrañar los aspectos que la determinan y en consecuencia se vuelve susceptible de análisis e intervención.

El conjunto de significaciones instituidas en la sociedad, que funcionan como organizadores de sentido en cada época, son el engranaje que da forma a los modos de relacionarse, de *hacer* de los sujetos; *“no se puede actuar sobre los sujetos sin tomar en cuenta aquello que los constituye y sostiene como tales. Trabajar con los sujetos implica que no se puede olvidar la dimensión socio-histórica en juego, dada por lo institucional en tanto mundos de significaciones vigentes. Y esto es valido tanto con relación al equipo de trabajo como a la comunidad con la que se quiere trabajar”*⁶.

En este sentido reconocer a la participación como parte del sujeto, de su *poder ser* en el proceso histórico-social implica también conocer y reconocer cómo ese sujeto significa a la participación.

⁵ Idem.

⁶ Idem

“Actualmente tiende a destacarse el carácter de proceso de toda participación, lo que lleva a considerar que su generación es paulatina, no siendo cuestión de todo o nada, es decir, supone aprendizajes que están condicionados de manera compleja.”

Comunicación/Educación

La propuesta de trabajo de Comunicación/Educación plantea “un proceso de reconocimiento gradual que, desde la experiencia freireana, significa construir y reconocer el *universo vocabular* del sujeto protagonista para recrear una relación dialógica. En este marco las experiencias de campo aparecen como un espacio de aprendizaje orientado al compromiso con una institución o comunidad en donde la práctica concreta no se centre en un carácter instrumental para la solución de problemáticas, sino, por el contrario, proponiendo abrir el juego a nuevas posibilidades desde donde desarrollar los saberes de la disciplina: *reconocer escenarios conflictivos, en crisis, para evidenciar allí diferentes significaciones y representaciones que entran en juego (o en lucha) en los ámbitos educativos.* (...) el eje de la práctica se desplaza al reconocimiento de la cultura, la comunicación y la educación en esas instituciones, a partir de

una mirada etnográfica que pueda ir más allá de lo mediático para poder abordar la complejidad del atravesamiento institucional. La experiencia en terreno tiende a la construcción de un juego de acción-reflexión-acción.”⁷

Desde este posicionamiento tomamos como válidas las experiencias de los casos que seleccionamos, como intervenciones reales fundamentadas en dicha concepción, considerando no sólo relevante, sino necesario, comenzar a pensar los procesos de comunicación/educación en relación al concepto y la dimensión de la participación. Si la comunicación/educación propone como lógica propia pensar, desarrollar y gestionar proyectos que enriquezcan la teoría y práctica a través de *un proceso dialógico*, la participación resulta un aspecto implícito a dichos procesos.

Entendemos a la Comunicación como un proceso social de producción simbólica, es decir, un proceso de reconocimiento de las significaciones con que diferentes actores de distintos espacios sociales construyen su interpretación de mundo.

Por ello consideramos la participación como la acción a través de la cual producir intercambio y reconocimiento entre las

⁷ Comunicación/Educación, Apunte de Cátedra: Encuadre de la Práctica de Campo “Cultura, Comunicación y Educación en Ámbitos Sociales”

diferentes producciones sociales que constituyen los proyectos de planificación comunicacional.

Consideramos válidos los términos que utiliza Paulo Freire para nuestro análisis ya que “propone trabajar con el otro en la búsqueda de sus propias formas de organización”⁸. A través del reconocimiento del universo vocabular y temático se logra reconocer los campos de significación de los sujetos y sus prácticas socioculturales, lo cual creemos esencial para conocer a los interlocutores y así establecer un diagnóstico más profundo y acabado de la situación organizacional. “Cuando producimos acciones estratégicas tenemos -seguramente- claridad acerca de lo que queremos comunicar (...) Necesitamos conocer al destinatario de esa acción estratégica, a nuestro interlocutor. Necesitamos conocer y reconocer sus prácticas socioculturales.”⁹

Dentro de esta mirada creemos que el *diálogo de saberes* constituye una estrategia valiosa que aporta a los procesos de planificación participativa. Desde esta perspectiva “todos los sujetos son reconocidos como sujetos de conocimiento. Los saberes producidos por los sujetos en torno

⁸ Huergo, Jorge. El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación. Apunte de Cátedra Comunicación/Educación

⁹ Idem.

a sus diferentes realidades, experiencias, biografías, son valorados como fundamentales para la producción de nuevos saberes.”¹⁰

Posicionarnos desde el diálogo de saberes implica poner en práctica esa concepción dialógica de la comunicación de la que nos habla Freire al proponernos el reconocimiento del universo vocabular. Reconocer e integrar las diversas subjetividades sería el desafío para una planificación participativa siendo coherente en la teoría y la práctica.

Dichas subjetividades no son casuales, sino que son conformadas por las biografías individuales, pero también por procesos colectivos y contextuales. En este sentido es importante recordar la noción de *campo de significación* que definió Gastón Bachelard (1884-1962) como un conjunto de valores, lenguajes, códigos e ideologías, compartidos por una cultura o una subcultura, desde los que los sujetos pueden conocer la realidad.

Por lo anterior es importante para el análisis comenzar a pensar a las instituciones, aquellos lugares “donde desarrollamos nuestras prácticas cotidianas”¹¹, desnaturalizando los procesos

¹⁰ Arrua, Vanesa. “La producción de conocimiento desde los diálogos de saberes”. En investigar desde la comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual. Revista trampas 44. Junio de 2006.FPyCS.

¹¹ Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita. Las instituciones educativas. Cara y ceca.

que allí se producen. Es decir, considerándolas como “espacios atravesados por múltiples negociaciones”¹². A partir de esa mirada, las instituciones se conciben como construcciones en las cuales los diferentes actores que la constituyen habitan y a su vez son habitados. “Actores que, en la relación con otros y con la institución misma, construyen la cotidianeidad, se relacionan de modo distinto frente a los mandatos, desarrollan diversas modalidades frente a las zonas de incertidumbre y se posicionan con relación al poder”¹³.

Desde la mirada que sustenta el proceso de investigación, se considera el poder un concepto clave para comprender el entramado y las tensiones que dan forma y vida a la institución. Pensar y comprender el ejercicio del poder dentro de las instituciones implica advertir en primer lugar que la simple relación entre dos personas plantea el tema del poder, “el poder remite a las relaciones de intercambio entre los actores institucionales y no tiene existencia por sí mismo sino en una red de relaciones.”

¹² Idem

¹³ Idem

El poder dentro de las instituciones está ligado por un lado al aspecto formal de la misma, en la institución de la norma y las reglas que determinan la función específica de la institución; y por otro a las relaciones informales que se entretajan en las prácticas cotidianas de la institución.

El aspecto formal del poder en las instituciones se pone de manifiesto en la regulación del comportamiento, lo que está permitido hacer y lo que no, volviendo previsibles las conductas de los actores. Sin embargo, en las interacciones informales de la institución el poder toma otra forma (no prevista por la norma) que se traduce en la lucha y la capacidad de reconocimiento de los actores.

En concordancia con esta postura procesal de la comunicación y la participación, se hace necesario identificar los medios que aportan a su generación. Tomamos como uno de los más importantes a las técnicas participativas, pues constituyen una herramienta fundamental para propiciar dichos procesos.

Entendidas como parte fundamental dentro del proceso, las técnicas participativas constituyen pequeñas estrategias que van aportando a la concreción de una estrategia mayor, herramientas necesarias para promover diversidad de factores y

sentidos entre los sujetos, alimentando creativamente el intercambio necesario para un proceso dialógico¹⁴.

Es en ese sentido que las técnicas “son sólo instrumentos en un proceso (...) porque el crear y recrear el conocimiento, es un proceso que implica una concepción metodológica a través de la cual este proceso se desarrolla”¹⁵. Así, lo central no radica en la mera utilización de las técnicas en sí mismas, aunque en muchos casos así se las use, la relevancia desde nuestra mirada es su utilización “dentro” del marco de una concepción metodológica coherente entre la teoría y la práctica.

Las técnicas participativas permiten “desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión (...) colectivizar el conocimiento individual, enriquecer éste y potenciar realmente el conocimiento colectivo”¹⁶. Esa reflexión en y desde lo grupal es, a su vez, la que entendemos como clave para que los sujetos valoren sus propios saberes a través del aporte de sus experiencias en y para la construcción de un saber colectivo.

¹⁴ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores Argentina, 2005

¹⁵ ALFORJA Publicaciones de Educación Popular. *Técnicas participativas para la educación popular*. 2ª Edición. CEDEPO-Humanitas. Buenos Aires.

¹⁶ Idem

Y es a partir de esta mirada del sujeto que “conscientemente” toma parte activa en un proceso desde donde nos situamos para la construcción de este proyecto.

CÓMO ABORDAMOS LAS EXPERIENCIAS

*“Una metodología es pues, la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados”*¹⁷

Dadas las características del proyecto de tesis propuesto, consideramos oportuna la utilización de la perspectiva metodológica cualitativa para su desarrollo, dado que “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados”¹⁸.

¹⁷ Núñez, Carlos. *La educación popular concepto que se define en la praxis*. En *Educación para transformar, transformar para educar*. Cap. II, pág. 58. Ed. Lumen Humanitas, México 1996.

¹⁸ Galeano, María E. *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia, 2004, p 19.

La investigación social cualitativa, justamente, “apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas rescatando su diversidad y particularidad, así como enfatizando en la “valoración de lo subjetivo y lo vivencial”¹⁹.

Además, en el uso de metodologías cualitativas, la construcción teórica es el comienzo del punto de llegada, el resultado del proceso, no su comienzo. Eso es exactamente lo que ha ocurrido en el transcurso del planteo inicial de este proyecto hasta su evolución en esta instancia. Hemos debido cavar mucho en la montaña de hipótesis, situaciones contextuales, coyunturas intrínsecas al objeto de estudio y también a la propia realidad que nos condiciona como investigadoras.

Pero al elegir esta perspectiva, pensamos en la diversidad de posibilidades de técnicas de que se vale la metodología cualitativa para desentrañar la compleja trama que compone a un objeto de estudio social. Pues, como el enfoque cualitativo reconoce la heterogeneidad, reconoce los mecanismos que subyacen detrás de cada condición social, su uso, o al menos

¹⁹ Idem

así lo consideramos, nos lleva a poder visualizar e identificar los contrastes, rescatando la diversidad y la particularidad, pues allí radica la verdad de cada realidad.

Dentro de esta metodología, cuya naturaleza es ser un “proceso” al igual que lo es nuestro proyecto, algo dinámico, que relaciona realidad, contexto, teoría, práctica; seleccionamos algunos métodos específicos.

En primer lugar incorporamos al proyecto la *Investigación documental* como una estrategia de recolección de datos que nos permite llegar a fuentes de conocimiento, sin necesidad de intervenir o modificar la realidad a estudiar. El desarrollo de esta propuesta de investigación supone “la revisión cuidadosa y sistemática de estudios, informes, documentos son el fin de contextualizarlos, y estar al día sobre lo que circula en el medio académico con relación al tema que se pretende estudiar”²⁰

Para la recuperación de casos elegimos la sistematización de experiencias, como “la búsqueda de formas/modalidades de producción de conocimiento sobre las prácticas de intervención en una realidad específica.”²¹ Desde esa perspectiva trabajamos la sistematización no como una mera narración de la experiencia

²⁰ Galeano, María E. *Estrategias de Investigación Social Cualitativa, el giro en la mirada*. La Carreta Editores. Medellín, Colombia, 2004, p 113.

²¹ Lois, Ianina – Isella, Juan. *Sistematización de la experiencia, Apuntes para una primera aproximación*. Taller de Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

sino como una instancia de reflexión sobre lo ocurrido, involucrando “momentos de recuperación histórica, análisis e interpretación de la experiencia, instancias no lineales, donde es necesario reconstruir y ordenar lo que se hizo y lo que no pudo hacerse.”²² En este sentido la sistematización “permite recuperar las prácticas a partir de ordenar los procesos y los resultados de un proyecto puesto en práctica”²³. Este enfoque coincide con los objetivos y posicionamientos planteados en el proyecto, lo cual vuelve más enriquecedor el proceso de búsqueda, análisis y ordenamiento de las experiencias seleccionadas. Puesto que la sistematización siempre apunta a aprender de la experiencia, y a poner en común esos aprendizajes con otros, así como a mejorar, enriquecer y transformar las prácticas; teniendo como fin rescatar los procesos de implementación, desarrollo o gestión de un proyecto.

²² Idem.

²³ Idem.

Capítulo II: Sistematización

El objetivo de este trabajo es tener una mejor comprensión de las experiencias realizadas en la propia práctica de los equipos de comunicación, en vistas de poder mejorarla.

Hemos intentado correrlos, para esto, de una de las debilidades principales que Jara²⁴ señala en algunos casos fallidos de sistematización, y que es el tratar de aplicar una receta, como si la sistematización fuera algo estanco. Entendemos que no lo es, como no lo es tampoco su objeto de estudio, las prácticas. Por el contrario, se trata de “comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad”²⁵, en la propia dinámica de los procesos sociales que en ella se dan.

Comprendemos las limitaciones existentes al recuperar experiencias desarrolladas por otros, pero es justamente esa limitación la que buscamos mejorar a futuro a través de la valorización de los casos, ya que queda en evidencia la relevancia de las prácticas en la construcción de nuevos saberes.

Además de la limitación antes señalada, la recuperación realizada tiene una mirada específica hacia el objetivo guía, la participación.

²⁴ Jara Holliday, Oscar. Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994.

²⁵ Palma, Diego. En Jara Holliday, Oscar. Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994.

No obstante, la reconstrucción de las experiencias incluyó un diálogo permanente con el enfoque de la cátedra, con el análisis de las prácticas en la FPyCS, con los grupos que desarrollaron los proyectos, con los coordinadores de esos grupos, con el contexto de los espacios y las experiencias.

Los pasos seguidos para el abordaje fueron delineados en base a la orientación proporcionada por los criterios de sistematización que propone Oscar Jara²⁶, articulando dicha metodología con la especificidad que el proyecto busca y las características de las fuentes encontradas. Así podemos mencionar los siguientes momentos:

- *Selección de los casos según coherencia con el objetivo de tesis.*
- *Establecimiento de preguntas iniciales*
- *Recuperación de las experiencias en base a los puntos de interés*
- *Análisis*
- *Conclusiones*

²⁶ Jara Holliday, Oscar. *Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos*. Cap. VII. En Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994.

Las experiencias recuperadas para la sistematización fueron desarrolladas en tres espacios diferentes que pueden encuadrarse en dos de las posibles áreas de prácticas que comunicación/educación propone: instituciones educativas tradicionales formales y espacios sociocomunitarios.

Tomamos los casos desarrollados en primer grado “A” de la EGB 124 de Tolosa, en donde se trabajó con un grupo de 15 alumnos; el Centro de Educación de Adultos (CEA) 706 de Los Hornos, experiencia llevada a cabo con un grupo de 22 personas de entre 16 y 60 años; y el Taller Infantil de la Agrupación Juanito Laguna, al que asisten 15 niños de entre 4 y 14 años.

Elegir estas tres experiencias, en tres espacios con características y contextos diferentes responde a la intención de indagar en el eje establecido de la participación a través de una mirada que atraviese a esas diferencias.

EXPERIENCIA en la EGB 124 TOLOSA

La EGB N° 124 *Paula Albarracín de Sarmiento* está ubicada en la calle 118 entre 522 y 522 bis, Tolosa, municipio aledaño a la ciudad de La Plata, a pocas cuadras del nuevo Plan Nacional de Viviendas construido con el fin de erradicar las villas. La comunidad es humilde, es una zona de asentamientos en la que, fuera del nuevo plan, las personas continúan viviendo de forma precaria ya que la mayoría son cartoneros. Muchos de los niños que asisten a la escuela deben trabajar para ayudar a sus familias, y el trabajo es altamente precarizado: domésticos, cartoneros, vendedores ambulantes.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN EXISTENTES

Las formas de participación en la EGB se configuran en la tensión constante entre la institución, con sus normas y discursos, y la búsqueda de modos de expresión y contención de los niños. Desde la institución se moldea un discurso que enfatiza en el tema de la violencia de la comunidad “Son familias que vienen de historias de violencia. Si bien no siempre se repite esto que muchas veces hemos escuchado que de un padre golpeador sale un hijo golpeador, acá en la

escuela se ve. Los chicos repiten muchísimo lo que ven en la casa”²⁷.

La maestra responsable, por su lado, se lamenta porque algunos chicos aún no lograron aprender las vocales o contar hasta el número diez, cuestión que dificulta el pase de notas para cerrar los boletines, y reconoce sentirse “desbordada” por la situación áulica.

Y los niños hacen manifiesta su falta de contención a través de la indisciplina. Pero “cada grito, cada acto de rebeldía y negación a hacer la tarea, por ejemplo, nos está hablando de los chicos, de cómo ellos buscan apropiarse del espacio y darle un sentido diferente al que quiere darle la maestra”²⁸

“Desde una primera impresión pareciera que nadie se está escuchando, que el grupo está en medio de un caos permanente. Los chicos dan vueltas por todo el aula, sin quedarse quietos en sus bancos aunque la maestra ya les haya dado tarea; se ponen a gritar repentinamente sin motivo alguno”²⁹.

²⁷ Apreciación realizada por las asistentes sociales de la escuela al equipo de comunicación a cargo de la experiencia.

²⁸ Apreciación del equipo de comunicación a cargo de la experiencia

²⁹ Idem

OBJETIVOS

Reconocer el universo vocabular de los niños/as a través de una serie de actividades lúdicas a desarrollar en diferentes encuentros.

DINAMICAS PROPUESTAS Y CON QUIENES

En el primer encuentro el objetivo consistió en establecer una primera aproximación con el espacio, conocer a los chicos, y que ellos conozcan al equipo de comunicación, que se familiaricen con su presencia en el aula. No se planificó ninguna actividad específica previamente, ya que se buscaba sólo presenciar y participar de una clase; por lo que se hizo una ronda de presentación para después conversar con los chicos y con la maestra a cargo del curso.

Plan de trabajo

La **primer actividad** tuvo por objetivo el reconocimiento del *universo vocabular* de los chicos, a través de una actividad lúdica. Se llevaron materiales (papeles, lápices de colores, etc.) y se les propuso que se dibujen a sí mismos. Luego, se expusieron todos los dibujos sobre el pizarrón para compartir lo producido, y conversar sobre lo que había surgido en las producciones.

En la **segunda actividad** el objetivo fue indagar sobre la temática de identificación de los niños recuperada en la jornada anterior: la relación con la escuela. Se propuso desarrollar una suerte de “Mesa redonda” con registro sonoro. Se corrieron las mesas para poder armar un círculo con las sillas. Una vez todos sentados se presentó la propuesta a trabajar, que giraba en torno a tres preguntas:

- Qué es lo que más les gusta de la escuela
- Qué es lo que no les gusta de la escuela
- Qué les gustaría que tuviera y no tiene (qué cosas les gustaría hacer en la escuela y no hacen)

El objetivo de la **tercer actividad** propuso continuar profundizando en el tema-eje establecido, en vistas a la realización de un material concreto que sintetizara lo trabajado. Retomando lo conversado en el encuentro anterior (qué les gusta / qué no les gusta de la escuela), se propondría volcar sus expresiones sobre papeles afiches - ya sea a través de dibujos, palabras-, con la intención de que ese afiche se convirtiera en una primera parte del proceso de realización de una cartelera/mural que reuniera las expresiones, ideas y producciones de los niños en un lugar de la escuela (elegido por los mismos chicos).

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN GENERADAS

Inicialmente se buscó lograr un acercamiento con los niños, tratando de evitar que la inserción del equipo en el aula les resulte invasiva. Indagar en sus formas de relacionarse, su lugar en la institución, sus afinidades. Se propiciaron el diálogo y la expresión plástica de los chicos, por entender que aún no manejaban la lectoescritura. Esas prácticas propuestas buscaban y lograron develar el *universo vocabular* de esos niños, es decir, las propias formas de comprender, ver y “decir” el mundo, su mundo.

En el momento de llevar a la práctica el objetivo de la segunda intervención, el equipo se encontró con una contradicción de objetivos: ese día los chicos “copiaban” un dibujo del libro *Blancanieves y los siete enanitos*, tarea asignada por la maestra. Mientras que el equipo, llegado el momento de ocupar su espacio en el aula, dio a los chicos papel y lápices para que se “dibujen libremente” a ellos mismos. Pero... “la tarea resultó más compleja de lo que supusimos en un principio, ya que varios de los alumnos, o no entendieron la consigna o trataron de evitarla”³⁰.

³⁰ Apreciación del equipo de comunicación a cargo de la experiencia

Por qué? Por la propia contradicción que sugería una actividad seguida de la otra. La maestra los inducía “a copiar” el dibujo del libro, y cuando se les planteó la posibilidad de “crear”, la respuesta general fue el rechazo o el miedo.

“los chicos estaban acostumbrados a remitirse a lo que planteaba la maestra y la llegada de nuestra propuesta, más general y de libre interpretación, les generó cierta desconfianza”³¹.

Finalmente lograron soltarse de a poco y comenzaron a dibujar con mayor libertad. En este encuentro apareció como emergente la relación de los chicos con la escuela: “*al ver que en los dibujos aparecía con frecuencia el establecimiento educativo, y figuras humanas que al preguntarles quiénes eran explicaban que eran compañeritos o la maestra, comprendimos cómo los chicos valoraban al ámbito escolar*”³².

La expresión a través de lo artístico, la plástica, les dio a los niños libertad creativa para “contar” a diferencia de repetir, como estaban acostumbrados en ese espacio.

A través del diálogo y el juego, pudieron integrarse en actividades como grupo, y superar el miedo provocado por la invitación a realizar algo diferente a lo acostumbrado en el mismo espacio.

³¹ Idem

³² Idem

En el tercer encuentro, para incentivar a los chicos a tomar la palabra a partir de las preguntas disparadoras, se incorporó el registro sonoro a través de reporters como un soporte novedoso en el espacio. *“El grabador, si bien por momentos los inhibía, también les llamaba la atención, sobre todo cuando les hicimos escucharse. En ese momento, los que no se habían animado a hablar en un principio se soltaron un poco más (...) El día que llevamos los reporters nuestra intención era cambiar un poco la dinámica de trabajo del grupo, incluir una herramienta en cierto modo novedosa para los chicos, porque las maestras en la escuela no la utilizaban, y poder también tener un registro de las voces de los chicos, es decir, incentivarlos a hablar entre sí y no sólo a través de los dibujos que hacían”*³³.

En el cuarto encuentro, el equipo se encontró con que los niños estaban más alborotados que de costumbre, por lo que se planteó modificar la práctica pensada, que requería cierta concentración y no sería posible lograr.

³³ Idem

Decidieron recurrir a una actividad más recreativa que los incentive a participar: jugar a una competencia entre grupos.

*“Si bien en un principio esta herramienta puede ser vista desde una mirada conflictiva, ya que competir implica, de alguna forma, enfrentarse a un oponente, en el caso de los chicos sirvió para que ellos se animaran a participar sin inhibiciones: competían pero no existía ningún trofeo o premio como incentivo, simplemente el hecho de jugar en grupo los animaba”*³⁴.

DIFICULTADES

“Nuestra intención era que trabajáramos en forma grupal para que ellos puedan interactuar, que tratemos de producir cosas juntos, en forma colectiva. Pero al ser chicos tan chiquitos no era fácil que la idea quedara sentada desde el primer día, por lo que a nuestras intenciones de trabajo las fuimos construyendo de a poco. El grupo era bastante cambiante, porque no todos los días que íbamos nos encontrábamos con el mismo grupo de chicos; por ahí una semana eran 10 y a la otra ya faltaban 3, que volvían a aparecer a la semana siguiente... había mucha deserción”. “La falta de contención afectiva que advertimos existe en los

³⁴ Apreciación del equipo de comunicación a cargo de la experiencia

alumnos en sus senos familiares, suma a los educadores un plano adicional de trabajo”³⁵.

LOGROS

“aquellos chicos que eran considerados violentos o desobedientes, con nosotros trabajaron muy bien”.

“Algunos chicos que la maestra tildaba de “problemáticos” o “violentos” se engancharon mucho con la propuesta de hacer dibujos en donde contaran lo que hacían en la escuela o cómo eran ellos”.

“consideramos a raíz de nuestra experiencia personal, que la incorporación de técnicas lúdicas en el proceso de formación de los alumnos, brinda favorables resultados en función de las problemáticas descritas. Es de esta manera, conectándose con el juego, valorando el sentido de la actividad grupal y el espacio para la libre expresión, que los chicos logran sentirse interpelados por el educador y sentir que son ellos, a partir de su intervención y participación, los que están construyendo su propio horizonte educativo”³⁶.

³⁵ Idem

³⁶ Idem

EXPERIENCIA EN EL CEA 706

Los Centros de Educación de Adultos (CEA) son ámbitos educativos formales que pertenecen a la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Funcionan de manera descentralizada y tienen sedes en diferentes organizaciones sociales de la comunidad, por lo tanto carecen de un espacio físico que reúna, en un mismo lugar, a todos los directivos, los docentes y los alumnos que dependen administrativamente de un centro. La mayoría de las veces, un único docente trabaja con los adultos y debe atender todos los alumnos simultáneamente aunque cuenten con diversas trayectorias escolares.

El CEA 706 está integrado por un promedio de 22 personas, de entre 16 y 60 años, de los cuales sólo 12 asisten regularmente, en su mayoría jóvenes adolescentes. Una misma docente es la encargada de coordinar el primer y segundo ciclo, que coexisten dentro del mismo aula, por lo que debe diferenciar las actividades de ambos grupos.

El proyecto estuvo estructurado en dos instancias; una de reconocimiento de los actores y el espacio, y otra de desarrollo

del proyecto propuesto. Se realizaron dos encuentros de reconocimiento, para después planificar la propuesta.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN EXISTENTES

En los primeros acercamientos al espacio el equipo de comunicación identificó dos situaciones concretas que marcaron la pauta para las dinámicas posteriores: por un lado, las relaciones entre los sujetos en el espacio y por otro, el discurso que los alumnos tienen dentro de la institución y las subjetividades que se ponen en juego a partir de ello.

En cuanto a las relaciones, surgió que el silencio era una constante en el aula, que muchos de los alumnos no se conocían entre sí, que algunos alumnos se sentían forzados a participar e incluso no mostraban interés.

Con respecto a los discursos, surgió que quienes asisten manifiestan por la escuela un valor en relación a considerarla “un pasaporte a un futuro mejor (...) donde se encuentra depositado el saber y, por lo tanto, instancia indispensable para alcanzar el conocimiento”; lo que paralelamente configura una desvalorización de sus propios saberes, visibilizada a través del “yo no se nada” implícito en su silencio, su “inmovilidad”³⁷.

³⁷ Apreciación del equipo de comunicación a cargo de la experiencia

OBJETIVOS

Propiciar la toma de la palabra de los sujetos y la valorización tanto de sus discursos como de sus prácticas culturales.

DINAMICAS PROPUESTAS Y CON QUIENES

En el segundo encuentro de reconocimiento, luego de no obtener interés por parte de los alumnos en la actividad de presentación propuesta por el equipo, la situación se revirtió gracias a una actividad de cierre que consistió en la realización de unos afiches en donde los alumnos dibujaron sus manos y escribieron, en cada uno de los dedos, palabras que los identificaran. Los chicos se mostraron muy predispuestos, y a partir de esto se identificó en el dibujo y la producción propia dos instancias por las que el grupo se sintió interpelado, por lo que fueron tomadas en cuenta para la realización del plan de trabajo.

Plan de trabajo

La **primer actividad** consistió en entregarle a cada uno de los alumnos un papel, en el que tenían escrito el nombre de una parte del cuerpo, de manera que la unión de todas ellas formaba un cuerpo entero. Se les pidió, luego, que dibujen en una hoja en blanco la parte que les tocó, sin decir ni mostrar a

sus compañeros lo que estaban haciendo. Se recortaron todos los dibujos por el contorno y se fueron pegando en un afiche en blanco, de manera que todos unidos formaran la figura de un cuerpo humano. Los distintos criterios con que se dibujó cada parte del cuerpo fue el disparador para conducir la reflexión y el debate sobre la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo:

¿Qué ven en el dibujo?

¿Por qué creen que se ve así?

¿Qué debería haber pasado para que el cuerpo sea proporcionado?

¿Creen que faltó comunicación entre ustedes?

Para ustedes, ¿Qué papel juega la comunicación en esto?

¿Qué es la comunicación para ustedes?

En la **segunda actividad** se entregó a cada alumno una hoja en blanco, pidiéndoles que dibujen una actividad cotidiana en sus vidas, con el fin de realizar preguntas que abran el debate acerca de los saberes:

-¿En qué situaciones creen que hay saber? ¿Por qué?

-¿Creen que existen saberes más valiosos en una actividad que en otra?

-¿En qué situaciones de su vida cotidiana creen que están aprendiendo?, ¿Por qué?, ¿Qué saberes están implícitos en cada una de ellas?

Posteriormente en un afiche se sintetizaron las definiciones de lo que es el saber, haciendo hincapié en que el aprendizaje está también presente en la vida cotidiana.

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN GENERADAS

El dibujo y los sonidos fueron recursos que surgieron como emergentes en los dos primeros acercamientos al espacio, por ser prácticas que rompieron con la cotidianeidad del trabajo áulico, llamando la atención de los sujetos y motivándolos a participar.

A través de la primer dinámica se buscó reconocer el sentido otorgado al concepto de comunicación, para abordarlo como práctica social generadora de sentido. Con la participación de todos en el armado del cuerpo humano, a través de la producción propia de los alumnos como el dibujo y la expresión libre, se llegó a la conclusión de que si se hubiese trabajado en grupo y comunicándose entre todos, el dibujo hubiese quedado proporcionado.

“En el momento en que mostramos como había quedado la figura, hubo muchas risas en el salón”³⁸. Ya que, al dibujar todos con criterios diferentes, el cuerpo quedó totalmente desproporcionado. Esto permitió iniciar un debate grupal acerca de *por qué* la figura había quedado así y cómo se podría haber logrado que el dibujo quede bien. “Entre las respuestas que fueron dando, se llegó a la conclusión de que si se hubiese trabajado en grupo y comunicándonos entre todos, el dibujo hubiera quedado proporcionado”³⁹.

“Luego de ese debate, colocamos un afiche en blanco delante de la clase, y comenzamos entre todos a formar una definición de comunicación, la cual se formó de la siguiente manera: es *una forma de relacionarnos que se encuentra en todos los espacios de la sociedad*”⁴⁰

La segunda actividad se propuso generar una revalorización de los saberes del grupo y su identificación en los espacios cotidianos por los que transitan, para que se reconozcan como poseedores de saber, identificando a todos los sujetos como poseedores del mismo.

³⁸ Apreciación del equipo de comunicación a cargo de la experiencia

³⁹ Idem

⁴⁰ Idem

El desarrollo de la dinámica generó diferentes respuestas por parte de los chicos al momento de empezar a dibujar, y “hubo algunos chicos que se negaban por completo a realizar la actividad, argumentando que no querían o que no sabían dibujar”⁴¹.

Para poder seguir adelante el equipo propuso a quienes no querían dibujar, terminarlos con su ayuda. Posteriormente se fueron pegando los dibujos en el pizarrón para abrir un debate donde se les preguntaba por cada actividad dibujada y se les pedía que identificaran en qué actividades se manifestaba el saber.

“Se fueron abriendo diversos temas que resultaban muy interesantes y donde se valorizaban los saberes propios de cada uno (...) Se vio como jerarquizaban algunos saberes por sobre otros, respondiendo a las experiencias propias de cada persona, en donde el trabajo, la familia y el saber leer y escribir, representaban los valores más importantes para ellos”⁴².

⁴¹ Idem

⁴² Idem

DIFICULTADES

La tercer actividad, planificada para abordar el concepto de cultura, tenía como objetivo “que los alumnos se identifiquen como sujetos poseedores de cultura” con una dinámica que a través de la música proponía recuperar la diversidad. Pero no pudo realizarse por los sucesivos paros de auxiliares (la escuela estaba cerrada) y licencia de la docente a cargo del grupo.

LOGROS

“Se pudo establecer un vínculo de confianza con los alumnos, e hizo posible que todos participaran en las distintas actividades”.

“La presencia en la institución creó, aunque pequeña, una modificación en el grupo”.

“Podimos lograr que muchos de los alumnos pierdan el miedo y la vergüenza ante la palabra, permitiéndoles hablar delante del grupo y poder compartir sus experiencias con el resto”

“Los chicos nos permitieron ser interlocutores de sus experiencias, de sus anhelos, a quienes hasta hace algunos días éramos desconocidas”⁴³.

⁴³ Consideraciones del equipo de comunicación como evaluación del proceso

EXPERIENCIA EN TALLER INFANTIL JUANITO LAGUNA

El espacio en el que se realizó la práctica es el taller infantil que funciona en la biblioteca popular de la agrupación Juanito Laguna⁴⁴, ubicada en la calle 126 y 62, del barrio de Villa Argüello, en Berisso.

Se realiza desde hace 5 años los días sábados de 14 a 18:30 hs. como un proyecto de voluntariado otorgado por la UNLP a un grupo de 5 chicas estudiantes de distintas carreras (Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Trabajo social, entre otras).

En la planificación de los encuentros las coordinadoras no plantean los talleres como algo estático e inmodificable sino teniendo en cuenta las propuestas y ganas de los chicos en el momento de cada actividad, intentando generar en los niños

⁴⁴ La agrupación Juanito Laguna nace en 2001 en el Club Villa Argüello. A partir del 2005, empiezan a compartir el espacio físico cedido por la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) a la huerta de los estudiantes de Agronomía y a la facultad de Veterinaria. Conjuntamente comienzan a trabajar junto con el MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados) y con el Frente Popular Darío Santillán (movimiento social y político, multisectorial y autónomo), y se construye la Biblioteca que es la que hasta el día de hoy siguen utilizando para dictar distintos talleres (artesanía, infantil, cine).

una reflexión en torno a la cotidianidad de los niños, a su barrio, a sus prácticas. Apelan a enseñar valores, como el respeto, la solidaridad, el compañerismo.

FORMAS DE PARTICIPACIÓN EXISTENTES

En el accionar de los niños que asisten al taller infantil se visibiliza la apropiación que hacen del espacio, la comodidad que sienten al ingresar a la biblioteca sin pedir permiso a las talleristas y tomar libros, pelotas o juegos, o jugando libremente por el campo que rodea al comedor sin inhibiciones.

Muchas veces cuestionan las actividades, proponen otras formas de educarse. La intención de las coordinadoras es que los chicos participen de las actividades planteadas, y la de los chicos de divertirse, jugar al fútbol, vóley, a pegarse, lo que choca con lo propuesto desde el taller. El resultado de esto es una mediación de intereses, en la que los tiempos se dividen para hacer un tipo de actividad u otra, o directamente, las coordinadoras configuran las intervenciones de manera que los intereses de los chicos estén contemplados.

Todas las prácticas son construidas con los chicos y desde los chicos, ya que éstos generan sus críticas a las talleristas.

“Los niños por su parte también se sienten interpelados implícitamente por el espacio del taller que genera mayor participación que la lógica escolar tradicional. La incidencia positiva de este aspecto se evidencia en el sentirse parte del espacio que manifiestan espontáneamente los niños”⁴⁵

“Los niños no se identifican como grupo más que para realizar actividades de entretenimiento y jugar. A la hora de realizar un objetivo común como grupo, muestran dificultad, y aparece la competencia. Existe una alta incidencia de esto por ser niños, pero las actividades que proponen trabajar en conjunto ayudan a ir trabajando el concepto implícitamente”⁴⁶

OBJETIVOS

Se propuso trabajar sobre la comunicación como herramienta de integración, partiendo del reconocimiento del universo vocabular de los niños, mediante actividades y observaciones.

DINAMICAS PROPUESTAS Y CON QUIENES

Desde el taller infantil se venía trabajando la propuesta de realizar una obra de títeres para problematizar sobre

⁴⁵ Apreciaciones del equipo de comunicación a cargo de la práctica

⁴⁶ Apreciaciones del equipo de comunicación a cargo de la práctica

cuestiones ambientales que afectan al barrio⁴⁷, haciendo eje en la contaminación del agua, brindando conocimientos y generando concientización en los chicos que habitan en el lugar. Dado este proceso que se estaba dando en el taller, el proyecto de Comunicación/Educación se propuso contribuir con herramientas teórico-metodológicas en virtud de reconocer las prácticas socio-culturales de los chicos.

Las acciones realizadas estuvieron orientadas siempre desde la didáctica del juego y se idearon conjuntamente con las coordinadoras del taller. “Se pensaron actividades en común para que las talleristas puedan seguir con el taller, como lo vienen haciendo, y a su vez, nosotras poder realizar la práctica sin alterar su planificación”⁴⁸.

Plan de trabajo

La **primer actividad** desarrollada con los chicos fue caracterizar y mencionar aspectos del agua, a través de la obra de títeres. “Los chicos se agruparon en distintos equipos, cada uno de éstos con afiches, en los cuales estaba el nombre de un personaje determinado de la obra de títeres, y allí, tuvieron que escribir, por

⁴⁷ en Villa Argüello los vecinos conviven con las destilerías de YPF y otras empresas afines que emiten emanaciones constantes, y por otro lado en las calles, terrenos baldíos y esquinas se asientan pequeños basurales.

⁴⁸ Apreciaciones del equipo de comunicación a cargo de la práctica

ejemplo: ¿Cómo es el agua?, ¿para qué usa el agua el personaje?, ¿cómo es el agua?, ¿de dónde saca el agua?, etc.”⁴⁹

La **segunda actividad** fue la realización de un juego que consistió en elaborar un afiche con fotografías que mostraran los lugares que los chicos nombraban o señalaban como más significativos para ellos a lo largo de los encuentros.

El juego consistió en elaborar un afiche con fotografías que muestren los lugares que los chicos habían nombrado o señalado como más significativos para ellos en las primeras observaciones y encuentros: el barrio, la escuela y la biblioteca de Juanito Laguna.

A partir de la presentación de los tres afiches, la idea central que la dinámica se propuso fue que los chicos llenen con palabras propias lo que significaban cada uno de esos lugares; motivando a que se plasmen libremente ideas, sentimientos, anécdotas que les surjan al pensar en ellos.

⁴⁹ Idem

NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN GENERADAS

En la primer dinámica propuesta se abordó de forma lúdica la problemática central de la obra de títeres, el agua. Partiendo de esta temática se buscó que los chicos, a través de los personajes de la obra, se pregunten y cuestionen los usos del agua, su origen, su importancia para la vida. La actividad *“fue productiva, porque ayudó al armado de la historia de los personajes, se la vinculó con el área ambiental, y fue construida desde la mirada y el aporte de los niños. Además, con este ejercicio seguimos ampliando el reconocimiento del universo vocabular”*⁵⁰

En la segunda actividad, el objetivo concreto que se propuso fue que, a partir de los tres afiches con fotografías que representaban los espacios cotidianos de los niños, llenaran con palabras propias lo que significaba para ellos cada uno de esos lugares. Invitándolos a que expresen no sólo palabras que hicieran alusión a los objetos de los lugares, sino también a ideas, sentimientos, anécdotas que les surgieran al pensar en ellos.

⁵⁰ Apreciaciones del equipo de comunicación a cargo de la práctica

Se trabajaron conceptos relacionados con la vida cotidiana de los niños, a partir de las caracterizaciones que ellos mismos realizaron:

Sobre **el barrio**, *“este brinda a los chicos una identidad, al igual que adquiere lo mismo de ellos. Además, el barrio no sólo es el espacio en donde conviven con el resto de la gente, sino que se constituye como un espacio de recreación y educación para los chicos”* *“los niños hacen referencia a la relación con el otro, en cuanto al vínculo con los vecinos, hacen amigos, comparten actividades, etc. Identifican lugares claves como el kiosco, la plaza, parada del colectivo, etc.”*⁵¹

Respecto a **la escuela**, *“es vista por los chicos como un lugar de aprendizaje, de interrelación, en la cual se establece una relación personal entre los chicos, y donde se expresa en gran medida la violencia”* *“No manifiestan respeto por los maestros, no reflejan frente a ellos respeto por la autoridad más que por la directora; en este punto y en comparación con las coordinadoras de Juanito, manifestaron que a pesar de que las maestras de la escuela son buenas, ellos se portan mal (gritan, “hacen quilombo”), entre otras cosas porque ellas se maneja en los mismos términos”*⁵²

⁵¹ Idem

⁵² Idem

Sobre la **biblioteca** los chicos la reconocieron como un lugar de aprendizaje, y como un espacio en donde realizan diversas actividades que también tienen que ver con prácticas de expresión como el teatro o títeres, los dibujos, o la escritura.

“A partir de este juego se pudo realizar un nutrido acercamiento al universo vocabular de quienes son los protagonistas de este espacio”

*“Ellos, a través de su participación, comportamiento, ideas, manifestaron datos que nos permitieron reconocerlos y conocer su contexto desde su propia óptica”*⁵³

DIFICULTADES

Una de las actividades propuestas no logró concluir con lo planificado, *“la actividad pensada para esa jornada consistía en escribir en distintos afiches nuevos aportes e ideas para la construcción de las historias de los personajes para la obra de títeres, pero los chicos no se mostraron interesados en realizar la práctica. Los varones se juntaron a jugar al voleibol (casi toda la tarde), y las chicas, junto a las talleristas y alguno de nosotros,*

⁵³ Idem

empezamos a confeccionar los cuerpos de los títeres, con papel y engrudo”⁵⁴

También existieron “limitaciones que nos impidieron lograr una transformación concreta, fuerte, como fue la falta de tiempo, los pocos encuentros (7), más allá de que los sábados que íbamos estábamos 3 horas y media, pero no eran en su totalidad productivas, porque muchas veces los niños no querían realizar la actividad propuesta y preferían jugar al fútbol o al voley, y además, no siempre era completa la concurrencia de los chicos a la biblioteca”⁵⁵

LOGROS

“Con el paso del tiempo vimos que, en confianza, comenzaron a reivindicar al taller como algo más que un lugar para jugar, y esto se pudo rastrear en el encuentro con ellos cada sábado y en las actividades que llevamos a cabo con las talleristas”

“Cuando pasamos a ser parte del “paisaje” de Juanito y los nenes comenzaron a inhibirse menos ante nuestra presencia, se volvieron más cariñosos y demostrativos”⁵⁶

⁵⁴ Idem

⁵⁵ Idem

⁵⁶ Idem

Capítulo III: Aprender del Análisis de la Realidad

Aprender del Análisis de la Realidad

El camino recorrido a través de todas las experiencias vistas, las que forman parte de este documento y también aquellas que no fueron seleccionadas pero que constituyen lo aprendido, aporta un análisis de las prácticas en general, con sus diferencias y similitudes.

Si bien la selección final de casos se realizó teniendo en cuenta la utilización de técnicas participativas (en vistas a la producción del material), la intención con que se desarrolló el análisis fue la de “tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos, con el fin de mejorar nuestra propia práctica”⁵⁷.

Las técnicas

En las tres experiencias aparece lo “lúdico” configurando los procesos de intervención, a través de la incorporación de técnicas participativas que rompen con la lógica propia de las instituciones educativas en dos de los casos, y aportan desde la construcción del saber colectivo en el tercero.

⁵⁷ Jara Holliday, Oscar. *Para qué sirve sistematizar? Cap. III, pág.30*. En: Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994

“El modelo lúdico, implica sostener abierta la duda, molesta y generadora, la incompletud inherente a los seres humanos, como motor de la búsqueda y de la acción que construye la historia. De allí la pedagogía de la pregunta y no la de las respuestas, no la de los saberes absolutos. De allí la construcción colectiva del conocimiento y no la reproducción acrítica, acatadora y obediente”⁵⁸

Las técnicas participativas son herramientas que posibilitan y mejoran los procesos de formación y de comunicación, porque *“permiten desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión, (...) colectivizar el conocimiento individual, enriquecer*

⁵⁸ Equipo de Educación popular Pañuelos en Rebelría. El lugar del cuerpo en la educación popular. En: *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Sistematización. Ediciones America Libre, 2006. cap.2 p.26

éste y potenciar el conocimiento colectivo”⁵⁹ La inclusión de estas dinámicas en los procesos desarrollados respondió a una planificación creativa por parte de los equipos que incluso en algún caso llegó al replanteo e improvisación de acuerdo a la situación de los sujetos en el espacio.

*Las técnicas participativas
“Permiten que los saberes previos
sean reconocidos y se pongan en
juego, que las habilidades
personales realicen aportes para el
desarrollo grupal.”⁶⁰*

En el caso de la EGB y el CEA los procesos generaron buenos resultados en términos de comunicación entre todos los actores implicados. Esto se debió en parte a que se rompió con la cotidianidad de las tareas acostumbradas en el

espacio, propiciando dinámicas que implicaban el involucramiento de los sujetos como condición para su logro.

En la EGB las dinámicas propuestas recuperaron y dieron valor a un potencial latente en el espacio, como es la capacidad y necesidad de expresión de los niños, hasta entonces canalizada a través de la indisciplina y la violencia. Si bien en un principio ante la propuesta de la libre expresión de una de las actividades los chicos se sintieron intimidados por tratarse de una propuesta diferente a lo acostumbrado en el espacio, el trabajar entre todos permitió lograr la actividad. Allí se manifestó la tensión dada por la influencia de la estructura institucional en el comportamiento de los niños, poniendo en evidencia el encuentro entre dos formas diferentes, la propia de la institución educativa formal y la de propiciar la participación del grupo de trabajo.

La superación de dicha tensión se dio propiciando la participación a través de la revalorización de saberes propios de los niños como la expresión artística libre, para poder luego llevarla al nivel de la toma de la palabra en la actividad 3.

En el CEA, como ya vimos, existía un verdadero desafío en cuanto a la participación. La propuesta en este caso presentó objetivos muy importantes a trabajar en el espacio, como la noción de comunicación y saber, justamente en un grupo donde

⁵⁹ ALFORJA, publicaciones de educación popular. ¿Por qué técnicas participativas en educación popular? En: Técnicas participativas para la educación popular. 2da edición. CEDEPO-Editorial Humanitas

⁶⁰ Equipo de Educación popular Pañuelos en Rebeldía. Las técnicas participativas en la educación popular. En: *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Sistematización. Ediciones America Libre, 2006. Cap. 1 Pág. 9.

predominaba el silencio y la desvalorización de los propios saberes.

En el taller infantil si bien la modalidad con que se construye implica de por sí la participación de los niños, las técnicas desarrolladas ayudaron a la recuperación de los sentidos que el grupo construye acerca de su contexto. Es decir, propusieron indagar con mayor profundidad en los modos de decir y leer el mundo de los chicos que quizás el taller, en la tarea diaria de llevar a cabo las actividades, no se había planteado. El resultado fue la construcción conjunta de las problemáticas que atraviesan a los niños en su vida cotidiana y también los sentidos que otorgan a los lugares que transitan en su día a día.

En las tres experiencias aparecen factores comunes a partir de los cuales se produce un proceso de intercambio entre los equipos y los actores de los espacios. Esos factores fueron la incorporación de la mirada de comunicación, entendida desde el diálogo de saberes y no como transmisión de conocimiento/información, lo que propicia la aparición de otro factor importante para el desarrollo de los procesos, la “confianza”, y los equipos la logran de manera paciente, no

invasiva, pero demostrando constancia en su acercamiento a los lugares. A través de ella los actores mostraron otro desenvolvimiento y actuación en las propuestas de actividades; por lo cual podemos decir que la incorporación de la comunicación desde el diálogo de saberes, con la ayuda de las técnicas participativas, fomentan la “confianza”, y ésta a propiciar la participación.

“la confianza implica el testimonio que un sujeto da a otro, de sus intenciones reales y concretas (...) la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo”⁶¹

Volviendo al inicio... la participación es definitivamente un proceso más que una situación, generada por sujetos que comparten e intercambian sus visiones de mundo, que reconocen y son reconocidos.

⁶¹ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores Argentina. Buenos Aires, 2005. p.111

Tensiones a superar

Es necesario realizar algunas especificaciones respecto de los modos de abordar las prácticas. Nos referimos al “momento” de pasar desde la teoría y la metodología a la concreción de la experiencia. El análisis de distintas intervenciones realizado permitió observar que muchos de los casos presentaban dificultades para articular la teoría, el posicionamiento político-ideológico y la metodología con la práctica concreta, y por ello no pudimos integrarlos a nuestro objetivo de producción. También encontramos que las experiencias aquí recuperadas lograron superar o al menos mantener mayor coherencia a lo largo del proceso, adaptando a veces el proyecto a los cambios suscitados.

Por ello, y continuando con el objetivo de mejorar las prácticas, creemos oportuno identificar algunos de esos *momentos, características o situaciones* a enfrentar, a los que Jara señala como “tensiones”, entendiendo que en los proyectos nos encontramos frente a contradicciones entre dos opuestos, pero que por esa misma condición determinan una unidad. *“El entender las contradicciones como tensiones ayuda a ver los polos contradictorios en su interrelación dinámica y no como dos opuestos aislados (...) las contradicciones vistas como*

*tensiones, ayudan a entender mejor el carácter activo e histórico de nuestra práctica. Se trata de que relacionemos esas tensiones con nuestras opciones”*⁶²

Las tensiones a que enfrentarnos en los prácticas tienen que ver con revisar esas posibles polaridades según el tipo de proyecto de que se trate, para poder entender mejor su incidencia en las experiencias, en vistas a mejorarlas. A continuación señalamos algunas de las que identificamos como más relevantes a lo largo del análisis realizado:

-la tensión teoría/práctica

Dada al pretender descargar todo el acoplado lleno de teoría que venimos arrastrando en la trayectoria académica, para “aplicarlo” en la realidad/contexto a trabajar sin terminar de dilucidar muy bien los propios conceptos, ni midiendo sus alcances y limitaciones. Esto tiene directa relación con forzar una experiencia para cumplir con nuestros objetivos “académicos” y terminar contradiciendo el posicionamiento teórico-ideológico, imponiendo a los sujetos las creencias y convicciones propias,

⁶² Jara Holliday, Oscar. *El problema de fondo: la relación dialéctica entre práctica y teoría*. Cap. V, pág. 67. En: Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994

desconociendo las trayectorias de nuestros interlocutores o generando relaciones de verticalidad.

-la tensión proyecto/contexto

Entre el proyecto prediseñado o planificado desconociendo la realidad del espacio y las personas que en él desarrollan su quehacer cotidiano; presuponiendo, juzgando y estereotipando –sin la intención de hacerlo- a los espacios y los actores de los mismos.

-la tensión estructura/contenido

Dada entre el proyecto que busca romper con la lógica a transformar y la experiencia concreta en la que sólo se logra cambiar la forma de hacer pero mantiene los mismos criterios que supuestamente buscamos transformar. Tiene que ver con establecer y mirar cómo hacemos, por medio de qué (estructura del proyecto) y qué terminamos haciendo (contenido impregnado a la práctica)

La superación de dichas tensiones tiene que ver con evaluar los procesos...

Si se parte de una teoría que propone el diálogo de saberes en el reconocimiento de los universos vocabulares y temáticos de los sujetos, la concepción metodológica que guíe las prácticas deberá ser coherente con la teoría. Sabemos que es una dificultad el mantener esta coherencia, en muchos casos por la propia inexperiencia de quienes desarrollan los proyectos (en el caso de nuestro análisis alumnos), en otras circunstancias por no poder despegarse de lo meramente académico y terminar olvidando la concepción metodológica. Pero *la importancia de insistir en la coherencia entre el posicionamiento teórico-político y el trabajo de campo es justamente porque es éste uno de los aportes que el comunicador puede brindar para romper la lógica propia de otras disciplinas o determinados espacios.*

Para esto es necesario “obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso” (Núñez, 1996) que permita profundizar y mantener actualizado el conocimiento en pos de mejorar las prácticas.

Tener en claro, y definir concretamente de qué hablamos cuando hablamos de comunicación, de proyecto, de transformación, de proceso, de diálogo, de saber, de participación...es decir, tomar posición relacionando la teoría con la intencionalidad de las prácticas, los objetivos y los sentidos subjetivos que les impregnamos.

Comprender lo que estamos haciendo y otorgarle la relevancia que merece, brindándole el tiempo necesario para revisar sobre la marcha constantemente. Es al menos un camino posible para saber si vamos bien o estamos imprimiéndole otro sentido diferente que el original, y si así es, revisar si está bien y es conveniente ese viraje o por el contrario necesitamos ajustar y redefinir el proceso volviendo a mirar el planteo inicial.

CAP. 4. La mediación del material

Como señalamos en las *Palabras Previas* de este documento (pág.6), pensar en el producto gráfico a lograr con esta tesis fue un proceso continuo y un trabajo muy fino, que requirió de mucha depuración desde su primer planteo hasta comenzar a vislumbrar sus partes. El destinatario, el contenido a comunicar, la manera de hacerlo, el formato a elegir, el diseño a crear...

Muchos criterios nos guiaron en el proceso de elección, y a continuación intentamos ordenar algunas de esas ideas centrales.

4.1 A quién. destinatario

Determinar a quién estaría dirigido este material no fue una discusión menor a lo largo del proceso. Y no fue hasta comenzar a discutir la relevancia de cada experiencia, que comenzamos a percibir algunas de las posibles preocupaciones y necesidades del lector, y las herramientas a aportar. Pensamos mucho acerca de cómo ayudar. Y sobre todo, pensamos en nosotras mismas cada vez que nos tocó acercarnos a un espacio determinado, particular, heterogéneo, nuevo. En el universo de sensaciones despertadas, en la ansiedad por poder hacer algo desde nuestro lugar para aportar a un espacio o un grupo “real”.

No pusimos en la piel de lo que somos, estudiantes de comunicación social, y desde allí partimos. El destinatario podría ser tanto de periodismo, como de planificación o del profesorado, pues la idea es que pueda recorrer todo el material identificándose con situaciones

familiares en cualquiera de los casos; o por el contrario, sorprenderse completamente con el abordaje de las diferentes situaciones, por no haberlas transitado en su vida académica. Y por esto último es que el destinatario puede ampliarse perfectamente a estudiantes de otras carreras que realizan trabajo de campo, prácticas o participan de otros espacios. Tal es el caso de las talleristas de Juanito Laguna, en donde en un mismo grupo confluyen estudiantes de diferentes disciplinas y otros jóvenes que simplemente tienen el deseo de participar de una institución o grupo. La idea es que también ellos puedan ser los lectores del material.

Esos destinatarios posibles determinaron la forma del material, planteando la necesidad de un formato “abierto”, no algo estanco y cerrado, sino una propuesta a modo de disparador. No pretendiendo un punto de llegada, sino ser el punto de partida para profundizar sobre el rol profesional y la manera de entender y practicar la comunicación todos los días. Pero también de mirar y mejorar las prácticas y proyectos sociales en general.

4.2 Qué. contenidos

“...siempre sistematizamos para algo (...) el proceso de sistematización y el producto de la sistematización (...) están íntimamente relacionados, pero es importante diferenciarlos”⁶³

⁶³ Jara Holliday, Oscar. Para qué sirve sistematizar? Cap. III p. 29. En: Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994

El insumo principal a partir del cual comenzar a dar forma al contenido fue, desde el inicio, las técnicas participativas. De las experiencias recuperadas tomamos las dinámicas trabajadas, en relación a las nociones que guiaron las prácticas, para ir construyendo un recorrido a partir del cual mirar las experiencias de comunicación desde el enfoque de la participación, y de una manera que resulte útil al lector/destinatario.

Al plantear como destinatario a nuestros pares estudiantes de la carrera, nos surgió pensar en nuestras propias prácticas y en cómo las veíamos ahora a la luz de todo el proceso de tesis. Así surgió la posibilidad de crear un relato, pero dividir el contenido en las partes constitutivas de ese relato sobre la participación, que a nuestro entender son: comunicación, diálogo de saberes (diálogo y saber) y confianza. Para cada uno de esos conceptos teníamos dinámicas tomadas de los casos con las cuales ejemplificar el uso de técnicas. Además decidimos priorizar un relato lo más completo posible que acerque al lector al menos una técnica para trabajar cada concepto, pero que también les referencie dónde poder encontrar más materiales de trabajo, y por eso en muchos casos incorporamos “sugerencias” de otras técnicas para trabajar que encontramos en la búsqueda de materiales relatada a continuación.

4.3 Cómo. formato y producto

Elegido el destinatario y los contenidos principales, partimos de la idea de realizar un material para un lector-interlocutor con el cual

dialogamos, nos preguntamos, miramos ejemplos y también jugamos a participar con otras ideas y propuestas.

Para eso indagamos y miramos otras producciones ya realizadas por equipos de comunicadores, que nos sirvieron como disparador en algunos casos y también como parámetros de formato en otros. Los materiales con los que trabajamos más estrechamente en esta etapa fueron la cartilla “Andar en Red. Experiencias y herramientas de la economía social y solidaria”, un proyecto de la Unidad de Prácticas de la FPyCS realizado en conjunto con otras instituciones y organismos de cooperación; “Radioferoz! Manual de radio participativa con niñas, niños y jóvenes”, un material del CECOPAL –Centro de Comunicación Popular y Asesoramiento Legal- de Córdoba con otros organismos y programas; la cartilla “Comunicación en Cárceles. Una herramienta para el cambio” de la FPyCS; “Jugar y Jugarse, las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Sistematización del Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebeldía”, un libro que recupera justamente las técnicas desarrolladas por el equipo de educación en sus talleres, contextualizándolas en situación y con anécdotas.

En esa revisión encontramos las limitaciones existentes para la realización de un manual, ya que el propio desarrollo del proyecto se fue separando de la idea de un compendio o recetario, para ubicarse más cerca de una guía de consulta. Así planteamos que el producto sea una guía-cartilla, sintética, lo más clara posible, y que tuviera un recorrido narrativo que propicie comenzar y terminarlo, aunque también

revisarlo o releer alguna parte específica para quienes estén en un proceso proyectual determinado y así lo necesiten.

Frente a las características que propusimos, surgió la necesidad de que el material fuera creado íntegramente por nosotras, para lograr que sea lo más fiel posible al espíritu que deseamos impregnarle.

Diseñando...

Varios fueron los puntos a tener en cuenta para el desarrollo de diseño de la cartilla. Una vez determinado el contenido, el destinatario y el espíritu a transmitir, la etapa del diseño fue la de dejar fluir la creatividad a otorgarle a la diagramación y los elementos que enriquecieran el diálogo con el lector.

La idea fue maximizar nuestros conocimientos, que no eran básicos pero tampoco de un profesional del área, combinándolos con recursos que complementaran la totalidad del contenido textual. Elegimos tipografías de buena legibilidad para los textos del interior, pero jugamos más con los títulos y secciones, como así también con los estilos tipográficos dentro del cuerpo del material, rompiendo la monotonía para evitar que el lector adopte un rol pasivo y se mantenga atento a los cambios. Por esa misma razón incorporamos imágenes, que además de ayudar al imaginario de las situaciones que se ejemplifican, proponen sentidos y recorridos, al igual que los pequeños fragmentos de relatos y cuentos que nos sirvieron de disparador para propiciar algunas reflexiones. Elegimos con esa

misma intención distintos tipos de narrador para fomentar la sensación de un diálogo.

El diseño final plantea diferentes partes correspondientes a los distintos puntos centrales del recorrido, y también diferencia claramente distintos “momentos” en cada parte que la cartilla propone, como son, los conceptuales, los reflexivos y los de sugerencias, para los cuales se utilizaron recursos específicos.

REFLEXIONES FINALES...

Los caminos posibles...

Indagar en la propia práctica fue el disparador que motivó esta tesis; repensarla, cuestionarla, recuperarla críticamente, para tomar una posición propositiva frente a nuestro quehacer profesional. Superar las dificultades inherentes a los procesos de comunicación resulta un desafío arduo. Poder nombrar esas dificultades, problematizar sobre sus causas y atravesamientos, reconocer las posibles tensiones, es a nuestro entender el punto de partida para poder mejorarlas. De aquí en más los caminos se abren infinitamente, en otras instancias seguramente superadoras de la propuesta en esta tesis.

Fueron surgiendo en el proceso otras ideas, disparadores que bien podrían continuar en esta línea de recuperar nuestras prácticas para producir nuevos conocimientos. Seguir indagando sobre las significaciones en torno al concepto de la participación en los procesos de comunicación es una de las tantas puertas que pretendemos dejar abiertas. También consideramos importante poder sistematizar experiencias que aporten herramientas a los actores institucionales a fin de poder dar continuidad a los procesos que allí se inician.

Indudablemente poder producir materiales que constituyan una herramienta válida para el comunicador social es, a nuestro entender, una forma de seguir aportando a mejorar día a día nuestra práctica. Concluir nuestra formación académica generando propuestas para superar las debilidades y problemáticas que en ella nos encontramos, es el desafío que nos propusimos. Esperamos generar en otros la misma motivación para continuar ... y aprender-haciendo. Ya que esto no pretende un fin, sino el comienzo de un camino a recorrer.

Queda abierto ese camino para la reflexión y la intención de no perder lo andado, de recuperarlo, de darle sentido, de discutir y mirar, de repensar para hacer mejor, pero no dejar de hacer nunca.

BIBLIOGRAFIA

-ALFORJA Publicaciones de Educación Popular. Técnicas participativas para la educación popular. 2° Edición. CEDEPO-Humanitas. Buenos Aires. (s/f)

-Andar en Red. Experiencias y herramientas de la economía social y solidaria. Ed. De la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

-Arrua, Vanesa. "La producción de conocimiento desde los diálogos de saberes". En investigar desde la comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual. Revista trampas 44. Junio de 2006.FPyCS.

-Auyero, J. y Grimson, A. "Se dice de mí..." Notas sobre convivencias y confusiones entre etnógrafos y periodistas. En: Revista Apuntes de Investigación N° 1.

-Bourdieu, P. *La Construcción del Objeto*. En: El Oficio del Sociólogo. Siglo XXI, Buenos Aires, 1993.

-Brazil Dos Santos Argueta, Lourdes. *La participación social de los niños*. En: La sustentabilidad hoy. Ed. Fundación CEPA. La Plata, 2005.

-Bronstein; Gaillard; Piscitelli. "La organización egoísta". En: Delgado; Gutiérrez. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Ed. Síntesis Psicológica. Buenos Aires, 1995.

-BURIN, David; KARL, Istvan y LEVIN, Luis. Hacia una gestión participativa y eficaz. Manual con Técnicas de Trabajo Grupal para Organizaciones Sociales. Ed. Ciccus, Buenos Aires, 1996.

-Carli, Sandra. *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Ediciones La Crujía. Buenos Aires, 2003.

-Comunicación y Educación, Apunte de Cátedra: Encuadre de la Práctica de Campo "Cultura, Comunicación y Educación en Ámbitos Sociales"

-De Bono, Edward. El pensamiento lateral. Manual de creatividad. PAIDÓS plural. Barcelona, 1986.

-Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Ed. Gedisa. Barcelona, 1994.

-Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebelión. Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular. Sistematización. Ediciones América Libre, 2006.

-El Taller del Maestro Ignorante. Edición del MTD Solano y Colectivo Situaciones. Enero 2005.

-Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Comunicación en Cárceres, una herramienta para el cambio. 2008.

-Ferullo de Parajón, Ana Gloria. El triángulo de las tres P. Psicología, Participación y Poder. Paidós Tramas Sociales, 2006.

-Follari, R. *Epistemología y Sociedad*. Cap. 7: "Sobre la inexistencia de paradigmas en las ciencias sociales". Homo Sapiens. Buenos Aires, 2000.

-Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires, 2002.

-Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires, 2005.

- Freire, Paulo. Educación como práctica de la libertad. Río Ed. Paz e Terra, 1967.
- Galeano, María E. Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia, 2004
- Gerbaldo, Judith. Radioferoz! Manual de Radio Participativa con niñas, niños y jóvenes. Ediciones CECOPAL, Córdoba.
- Gibb, Jack. Manual de dinámica de grupos. Ed. Humanitas. Buenos Aires, 1969.
- Guber, Rosana. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia. 2001.
- Huerdo, Jorge. Comunicación y educación: aproximaciones. En: Huerto, Jorge (editor): Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, Capítulo 1. Apunte de Cátedra.
- Huerdo, Jorge. El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación. Apunte de Cátedra Comunicación y Educación, 2006. FPyCS.
- Huerdo, Jorge. *Para una topografía de comunicación/educación*. Ponencia presentada en el V Congreso ALAIC 2000.
- Jara Holliday, Oscar. La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la Educación Popular. CEP Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA. (s/f).
- Jara Holliday, Oscar. Para Sistematizar Experiencias. Una propuesta teórica y práctica. ALFORJA, 1994.
- Kaplún, Mario. *La Comunicación en la acción popular*. Apunte de Cátedra Taller de Planificación Comunicacional en Políticas Públicas. FPyCS.
- Korol, Claudia. Caleidoscopio de rebeldías. Ed. América Libre. 2006.
- Lois, Ianina; Isella, Juan. Sistematización de la experiencia, Apuntes para una primera aproximación. Taller de Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Martín-Barbero, J. *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma. Buenos Aires, 2002.
- Morabes, Paula. *Algunas estrategias para mirar/nos en la investigación*. En: Varios autores. Investigación en Comunicación y Educación. Límites, alcances y perspectivas. Revista Trampas N° 29, UNLP, septiembre 2004.
- Núñez, Carlos H. *Educar para transformar, transformar para educar*. Ed. Lumen Humanitas, México, 1996.
- Sabino, C. Cómo hacer una tesis. Ed. PANAPO. Caracas, 1987.
- Soldano, Daniela. *Proximidades y distancias, el investigador en el borde peligroso de las cosas*. En: Revista Apuntes de Investigación N° 5.
- Revista trampas 44. Investigar desde la comunicación: el desafío de interpretar el escenario actual. Junio de 2006. FPyCS.

Material multimedial

-Cifuentes Gil, Rosa María. *La sistematización de la práctica del trabajo social*. Cap. 6 pág. 101-127, Ed. Humanitas, Bs.As, 1999. Apunte de Cátedra, Comunicación Comunitaria. Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Buenos Aires.

<http://www.fsoc.uba.ar>.

-Franco, Valeria. Comunicación para el cambio social. Consulta bibliográfica temática. <http://www.comunia.org.ar>.

vfranco@comunia.org.ar.

-Gagneten, María Mercedes. *Encuadre general del método de sistematización de la práctica*. En: *Hacia una metodología de sistematización de la práctica*, Ed. Humanitas, Bs. As, 1987. Apunte de Cátedra, Comunicación Comunitaria, Facultad de Ciencias Sociales Universidad Nacional de Buenos Aires. <http://www.fsoc.uba.ar>.

-*Planificación, Diagnóstico y Análisis Institucional*, En: *Planificación estratégica*, Mód. II del Prog. de capacitación a distancia en gestión de organizaciones comunitarias, Bs..As., 1998. Material del CENOC. Centro Nacional de organizaciones de la comunidad.

<http://www.cenoc.gov.ar>.

-CEDEPO

ANEXOS

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Comunicación y Educación

Espacio elegido: Escuela n° 124 (Tolosa)

Primer Informe

- Araceli Olivieri
- Ana Claudia Ghersinich
- Cecilia Buffa
- María Mesón
- Diego Siciliano
- Juan Carlos De Marco

AÑO 2007

Descripción del espacio

La Escuela de Educación General Básica (EGB) N° 124 está ubicada en Tolosa, calle 118 entre 522 y 522 bis, ciudad de La Plata. El barrio en el cual se halla emplazada es de características humildes, con viviendas precarias, de material pero con una edificación inconclusa (sin revoque, sin aberturas, etc.). Sin embargo, se advierte en el mismo barrio la presencia de dos niveles socio-económicos diferentes, ya que dos cuadras a la redonda (calle 116, por ejemplo) hay casas de distintas características: poseen dos plantas, tienen parque, pileta, rejas.

Asimismo, gran parte de los alumnos que concurren al establecimiento educativo no provienen de las inmediaciones del barrio; muchos proceden de las viviendas que se construyeron debajo de la autopista mediante el Plan Nacional de Viviendas con el propósito de erradicar las villas. De todas maneras, tal como explica una de las orientadoras sociales de la escuela, la urbanización de las villas no representó una solución concreta: *“La comunidad es muy pobre, es una zona de villas, de asentamientos. Ahora con el Plan Nacional de Viviendas es lo mismo pero con ladrillos porque parte de la villa se erradicó, fueron adjudicadas las casitas que están debajo de la autopista, pero la realidad sigue siendo la misma, siguen viviendo de la misma manera ya que no hubo ninguna política concreta de vivienda, simplemente fue un paracaídas: bajaron casitas y pusieron a la gente ahí dentro, siguen viviendo mal. Aparte son todos cartoneros y está bastante sucio, las condiciones de higiene no son buenas...”*.

Muchos de los niños de esta comunidad realizan actividades domésticas desde temprana edad, o deben trabajar para ayudar en sus hogares. Las asistentes sociales agregaron al respecto que *“hay chiquitos que van a cartonear y a la mañana separan materiales, se van de acá y en media hora los va a ver a arriba de un carro. Recolectan cartones hasta tarde. Otros mendigan, otros trabajan en las esquinas de cruces importantes de la ciudad, hay chicos que venden flores... A parte los papás lo dicen abiertamente, los papás te lo dicen: ‘hoy no viene porque va a trabajar’, o ‘no vino porque fue trabajar’ o ‘no hizo los deberes porque fue a trabajar’... Cuando son más grandes, algunos son changarines del mercado”*. Entre las ocupaciones de los padres prevalecen changarines, cartoneros, albañiles, empleadas de servicio doméstico y un importante número de desocupados.

La problemática que desde el discurso institucional cobra mayor fuerza es el tema de la violencia. Ya en la entrada del establecimiento se puede observar en una cartelera frases como *“cuidémonos entre todos, juntos nadie nos podrá vencer”* o *“en esta escuela queremos vivir en paz, en un ambiente de armonía y amor”*. Esto da cuenta de la relevancia que adquiere la violencia como temática central para la escuela. Las autoridades explican sobre este punto: *“Son familias que vienen de historias de violencia. Si bien no siempre se repite esto que muchas veces hemos escuchado que de un padre golpeador sale un hijo golpeador, acá en la escuela se ve. Los chicos repiten muchísimo lo que ven en la casa...”*.

De todas maneras, resulta importante señalar que los conflictos que se hacen presentes en la escuela no responden en su mayoría al enfrentamiento entre años superiores e inferiores, sino que son de índole personal, ya que muchas veces se trasladan desde el barrio al ámbito escolar (enfrentamientos entre vecinos, entre familias). Frente a este tipo de situaciones, la escuela no

aplica un sistema de premios y castigos, sino que apunta a la conciliación a través del diálogo entre las partes en conflicto.

Respecto a la distribución espacial, la escuela se inicia en un pasillo largo, a través del cual se van sucediendo las distintas dependencias; en un primer lugar y en paralelo, se encuentran la dirección y la cocina, y luego el comedor (la escuela tiene un servicio comedor; los chicos antes de comenzar la jornada de clase, almuerzan) y los baños. Después, seguido al comedor, hay una pequeña puerta con una escalera que lleva a la biblioteca, donde también funciona el gabinete pedagógico. El pasillo se continúa con las aulas, que están enfrentadas al patio, lugar donde se realizan los recreos y actividades físicas, además de las fiestas cívicas y todo tipo de actos escolares.

Este equipo de trabajo está realizando las prácticas de intervención con un curso de primer grado, el "A", que se encuentra a cargo de la maestra Silvina; el grupo está conformado por un promedio de 15 chicos.

Análisis del espacio

En la Escuela de Educación General Básica (EGB) N° 124, se pretende desarrollar trabajos o acciones estratégicas de *comunicación/educación* con los otros, alumnos de primer grado. Es decir, partir del conocimiento de las prácticas socioculturales de los interlocutores, a través de lo que Jorge Huergo llama el conocimiento y reconocimiento del *universo vocabular* (conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo) de esos "otros".

Según Paulo Freire, *"el estudio del universo vocabular recoge no sólo vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte"*. Es decir, que es necesario *conocer y reconocer* las prácticas socioculturales de aquellos sujetos que serán los destinatarios de las acciones estratégicas de intervención a realizar. No basta trabajar *"para el otro"* sino *"con el otro"*; sólo de esa manera se podrá reconstruir su visión e interpretación del mundo, ver qué sentido le dan a sus experiencias de vida.

En el caso de los chicos de la escuela n° 124, resulta imprescindible tener presente el contexto en el que habitan, tener presentes cuestiones que, de centrarse únicamente en la escuela, quedarían relegadas y son fundamentales para el análisis. La situación socio-económica que

poseen (precaria, limitada), su composición familiar (algunos con padres ausentes, con problemas de adicciones, alcoholismo que generan en la casa un ambiente violento); también sus actividades y relaciones fuera del ámbito escolar (muchos de ellos trabajan; también se presenta la situación de que viven en el mismo barrio, son vecinos, y hasta algunos tiene un grado de parentesco - en el 1° grado hay dos hermanas, una mayor que la otra, que comparten el aula -); todas estas son cuestiones a tener en cuenta a la hora de reconstruir su universo vocabular.

En el momento de la práctica, debemos tener en cuenta el universo vocabular para que la comunicación sea efectiva. Esta no debe ser concebida como una mera transmisión, sino como una "puesta en común", una comunión de saberes, valores, experiencias, representaciones e interpretaciones de la vida. La comunicación es un tipo diferenciado de actividad social que implica la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas, y que compromete la materialización de recursos de varios tipos.

Es decir, comunicarse (en el sentido experiencial) suele ser vincularse, compartir, intercambiar. Esto se observa claramente en el espacio áulico, ya que si bien desde una primera impresión pareciera que nadie se está escuchando, que el grupo está en medio de un "caos" permanente (los chicos dan vueltas por todo el aula, sin quedarse quietos en sus bancos aunque la maestra ya se les haya dado tarea; se ponen a gritar repentinamente sin motivo alguno), sí existe ese intercambio al que alude la noción de comunicación antes esbozada; no se da en términos armónicos, pero cada grito, cada "acto de rebeldía" y negación a hacer la tarea, por ejemplo, nos está hablando de los chicos, de cómo ellos buscan apropiarse del espacio y darle un sentido diferente al que quiere darle la maestra.

La visión de cómo perciben y entienden su mundo se constituye a través de sus prácticas y relaciones dentro del aula. Dentro del *universo vocabular* se encuentra el ámbito de intercambio, la organización y los lenguajes del grupo y es en ellos donde están las inquietudes, reivindicaciones, sueños, cargados de la significación de las experiencias existenciales. A través de las distintas visitas que fuimos haciendo a la escuela, pudimos conversar tanto con las autoridades (maestra, directora, asistentes sociales) como con los chicos, lo que nos permitió encontrar algunas contradicciones en los discursos. Un ejemplo concreto es el caso de uno de los alumnos, al que la maestra el primer día que fuimos a la escuela definió como "muy violento". Sin embargo, en relación a las actividades que les planteamos en nuestras visitas, este chico no sólo nunca se negó a participar, sino que respondió positivamente, dándonos la pauta de que habíamos logrado llegar a él de alguna manera, interpellarlo con nuestra presencia en el aula (en el segundo encuentro cuando les pedimos que

se dibujaran a sí mismos, él fue uno de los que se mostró más entusiasmados con la propuesta).

Sin embargo, tal como afirma Freire, el conocimiento del universo vocabular de un grupo no es suficiente para una correcta incorporación del mismo. Por ello es necesario un proceso de reconocimiento que permita rescatar el valor y la importancia de ese universo.

Nidia Buenfil Burgos explica que *“el individuo se ve a sí mismo como perteneciendo a una serie de colectivos. La identidad de éste se define principalmente por la pluralidad de sus pertenencias sociales”*. Es decir, el intento de rearticulación entre sujetos y prácticas, con pertenecer a un grupo. En ellos, lo simbólico de las relaciones atraviesa los capilares de la subjetividad hasta conformar la identidad básica: la identidad yo-sujeto que inicia la vinculación del sí mismo con el otro y que, a través de distintas transformaciones, va perfilando esa unidad bipartita con trazos que irán variando según sean los movimientos sociales que se realicen.

La búsqueda de identidad, su crisis y su pérdida constituyen un centro de preocupación e investigación actual. El individuo, el grupo, las sociedades tradicionales o industriales aspiran a coincidir nuevamente con su propio ser. El tema de la identidad afecta a todas las sociedades y a casi todas las disciplinas. En las prácticas realizadas, cuando se planteó a los chicos la consigna de dibujarse a sí mismos, la mayoría eligió dibujar a la escuela, a la maestra y a los compañeros. Claramente se observa que los chicos le dan un sentido especial a la escuela en sus vidas, razón por la cual es preciso trabajar y reforzar ese vínculo.

En el proceso educativo, la función de la escuela en la sociedad está en constante transformación porque se trata de un momento de enseñanza / aprendizaje del mundo social, continuo y no un momento recortado y diferenciado. Es una formación hegemónica de la construcción de sentido, en la que se articulan las prácticas y mediaciones. El proceso educativo no sólo está circunscrito a la institución escolar sino a la cultura en sí misma porque también educa.

Según Paulo Freire, el proceso educativo tiene que liberar al oprimido, su conciencia, en la búsqueda de sus propias formas. Un ejemplo claro, es la experiencia los primeros años de la educación formal que se centra en desarrollar las habilidades de [lectura](#), [escritura](#) y [cálculo](#).

El proceso educativo se da por un mandato que obliga a producir sujetos de la ideología, es decir, un llamado al individuo a convertirse en sujeto. No se trata de un mensaje aislado sino un conjunto textual. En el espacio elegido, se advierte que los chicos de alguna manera ven al docente como un referente legitimado dentro del aula. Esto lo notamos el primer día que concurrimos al establecimiento y compartimos la clase con los chicos y

la maestra: cuando un miembro del equipo de trabajo se ofreció a ayudar a un niño con la tarea, éste se negó y luego planteó sus dudas a la maestra.

No obstante, este proceso de transformación no es fácil. En *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, Jorge Huergo plantea que la escuela se ha ido constituyendo a lo largo de la historia *“como institución destinada a producir un determinado orden imaginario social y a reproducir las estructuras y organizaciones sociales modernas existentes”*. Disciplinamiento social, racionalización de las prácticas culturales cotidianas, construcción de un estatuto de la infancia y producción de una lógica escritural (el libro de texto o manual como eje de la enseñanza) son todas cuestiones que caracterizan a la escolarización.

Esta lógica se encuentra fuertemente arraigada en el imaginario social, al punto tal que hasta se llega a rechazar cualquier tipo de educación que no provenga del ámbito formalmente instituido y legitimado como lugar para la enseñanza. La propuesta es entonces desterrar este reduccionismo y poder empezar a pensar a la educación como un espacio más abierto, ver a los ámbitos educativos como *“escenarios de pugnas culturales que los exceden; son lugares donde diversas formas de resistencias se ponen de manifiesto”*.

Lo que podemos observar en el espacio elegido es que aún falta trabajar para que este quiebre en el concepto de educación se produzca o al menos, entre en debate. La docente dentro del aula se refugia en la enseñanza de la lectura de la palabra y no fomenta la previa *“lectura del mundo”*, tal como plantea el autor Paulo Freire (ella misma reconoce sentirse *“desbordada”* por la situación y se lamenta porque algunos chicos aún no lograron aprender las vocales o contar hasta el número diez, cuestión que dificulta el pase de notas para cerrar los boletines).

La relación entre los alumnos y la docente también es un tema a tener en cuenta, porque el vínculo por momentos puede resultar conflictivo. Respecto a este punto, las asistentes sociales hacen especial hincapié: *“Nos gustaría tener tiempo para sentarnos y hablar de cada caso puntual. Es lo que uno programa, pero la realidad te lleva a que no sea así. Cuando el docente tiene una hora libre aprovecha para sentarse en ese ratito si no tiene que corregir, porque la tarea acá dentro es mucha... en ese ratito Te dice lo que pasa, ahí nosotros intervenimos y después, en otro rato, intentamos coordinar. No es por ahí la mejor manera pero son muchos los problemas y no damos abasto...”*.

Si bien es claro que existe por parte de las autoridades de la escuela la mejor voluntad para tratar los conflictos que se desencadenan en el lugar, existen contradicciones entre el discurso que proclaman y la acción concreta. En un primer momento mencionábamos la expresión de deseo de las autoridades (que la extienden al resto de la comunidad educativa a través de las expresiones generalizadoras - *“todos deseamos, todos queremos...”* - y pluralistas): el

rechazo a toda forma de violencia y la apuesta a un crecimiento de los alumnos en un contexto de paz, tranquilidad y armonía. Sin embargo, para lograr ese ambiente “sano y pacífico” que tanto desea, apela a ciertas prácticas cuestionables. Por ejemplo, la maestra de primer grado cierra la puerta del aula con llave para evitar que los chicos de grados superiores ingresen al salón a intimidar a sus alumnos; la primera solución que encuentra al problema de la violencia entre los chicos es aislándolos de los demás, instalando una lógica de encierro como respuesta práctica a la problemática que vive la escuela. De esta manera, se hacen evidentes las contradicciones entre *aquello que dice que hace y lo que hace*.

Sin embargo, también lleva a cabo otras actividades que apelan a la integración de la comunidad educativa. Actualmente, en la escuela se está desarrollando un programa de fomento de la lectura (PIIE, Programa de Igualdad e Integración Educativa). Se han seleccionado cuentos para leer en grupo, e incluso se invita a miembros del grupo familiar para participar de la lectura.

Plan de Intervención

Tema – Problema - Objetivos

Partiendo de la diferenciación que realiza Michael De Certau entre los conceptos de “táctica” (movimiento en el interior del campo de visión del enemigo, en el espacio controlado por él) y “estrategia”, se entiende a esta última como *“el cálculo de las relaciones de fuerza que posibilita la posesión de un lugar propio, el cual sirve de base a la gestión de las relaciones con una exterioridad diferenciada”*. Estrategia se configura entonces como la acción que se realiza desde un lugar de poder, que en este marco nos permite trabajar *para y con el otro*.

A lo largo de las visitas que llevamos a cabo al establecimiento educativo, fuimos descubriendo / definiendo algunas líneas concretas para desarrollar la estrategia de intervención en el espacio. La relación de los alumnos con los docentes (y viceversa), de la escuela con el resto de la comunidad, del barrio que la rodea, fueron algunos de los planteos que surgieron en una primera instancia. Sin embargo, en el segundo encuentro que tuvimos con los chicos (el primero para el que llevamos una propuesta concreta de trabajo, el dibujarse a sí mismos) comenzó a definirse el tema, el eje sobre el cual se centrarían nuestras prácticas de intervención: el vínculo de los chicos de primer grado con la escuela.

Notamos que, a pesar que desde el discurso institucional ese vínculo se trazaba como conflictivo, no armónico y difícil, los chicos expresaban un grado de conexión muy fuerte con la escuela. Las asistentes sociales se habían referido a este vínculo haciendo hincapié en la situación socio-cultural de los chicos que concurren a la escuela y la problemática del ausentismo: *“Normalmente [el problema del ausentismo] es cultural; son familias desertoras del sistema educativo. Vamos a la casa e intentamos convencer a esos padres que los chicos vengan a la escuela. No es fácil porque ellos no vienen de una cultura escolar; una vez una mamá me dijo ‘Y, sí, lo tengo que llevar porque es el único lugar al que lo puedo llevar gratis’. O sea: no pasaba por el derecho a la educación del chico ni porque tenía que instruirse y aprender, sino porque era el único lugar al que lo podía mandar gratis. Bueno, eso acá es cotidiano, no es importante para los papás que los chicos vengan a la escuela porque ellos tampoco fueron, o fueron poco...”*.

No obstante, las mismas asistentes sociales reconocían ese vínculo que nosotros habíamos observado, esa sobrevaloración de la escuela, existente tanto en los padres como en los chicos: *“La escuela es un lugar de protección, están cuatro horas protegidos, no porque la familia no los pueda proteger, no quiero que eso se mal interprete. Ellos si están en la calle trabajando tienen frío, o sea pensemos en nosotras doce horas en la calle, si hay cuatro en las que puedo estar en un lugar calentito con gente de mi edad que puedo hablar de las cosas que me pasan, que miran los mismos programas que yo, obviamente esas cuatro horas para mi van a ser importantes”*. Entonces, reforzar esa conexión con la escuela, para que los chicos comprendan que es un espacio de protección, pero no sólo en el sentido de recibir abrigo por unas cuantas horas, sino que también puedan apropiarse del espacio y expresarse libremente. Sobre este eje giran nuestras prácticas de intervención.

- Primer encuentro:

- ❖ Objetivo: Establecer una primera aproximación con el espacio, conocer a los chicos con los que trabajaríamos, y que ellos nos conozcan a nosotros, que se familiaricen con nuestra presencia en el aula.
- ❖ Actividad: Ronda de presentación. No se planificó nada previamente; presenciamos y participamos de la clase. Conversamos con los chicos, con la maestra a cargo del curso y los ayudamos con la tarea.

- Segundo encuentro:

- ❖ **Objetivo:** Continuar con el conocimiento / reconocimiento del universo vocabular de los sujetos, a través de una propuesta lúdica.
- ❖ **Actividad:** Llevamos materiales (papeles, lápices de colores, etc.) y les propusimos que se dibujen a sí mismos. Luego, expusimos todos los dibujos sobre el pizarrón para compartir entre todos lo que habíamos hecho, y conversar sobre lo que había surgido en las producciones.

Todos los chicos dibujaron a la escuela, a la maestra o a sus compañeros, entre otras cosas. Aquí comenzamos a notar a valorar como dato la importancia que le daban los chicos a la escuela, el fuerte vínculo que tenían con ella.

- Tercer encuentro:

- ❖ **Objetivo:** Comenzar a indagar sobre el eje establecido como tema de trabajo, la conexión de los chicos con la escuela.
- ❖ **Actividad:** Mesa redonda con registro sonoro. Corrimos las mesas y armamos un círculo con las sillas. Una vez que estuvimos todos sentados se presentó la propuesta a trabajar, que giraba en torno a tres preguntas:
 1. Qué es lo que más les gusta de la escuela
 2. Qué es lo que no les gusta de la escuela
 3. Qué les gustaría que tuviera y no tiene (qué cosas les gustaría hacer en la escuela y que no hacen)

El grabador, si bien por momentos los inhibía, también les llamaba la atención, sobre todo cuando les hicimos escucharse. En ese momento, los que no se habían animado a hablar en un principio se soltaron un poco más. La conversación se diversificó hacia el final y hablamos con los chicos de los programas que miran por TV (algunos chicos se animaron a cantar canciones de esos programas en el medio de la ronda).

- Cuarto encuentro:

- ❖ **Objetivo:** Continuar con el desarrollo del eje establecido como guía, en vistas a la realización de un producto concreto que sistematice y sintetice lo trabajado a lo largo de los encuentros.

- ❖ **Actividad:** Retomando lo conversado en el encuentro anterior (qué les gusta / qué no les gusta de la escuela), se les propondrá volcar sus expresiones sobre papeles afiches - ya sea a través de dibujos, palabras, frases -.

La intención perseguida por el grupo es lograr que ese afiche se convierta en una primera parte del proceso de realización de una cartelera / mural que reúna sus expresiones, ideas y producciones, para luego ser expuesta en algún lugar de la escuela (elegido por los mismos chicos). Título tentativo del proyecto: “Nosotros y la escuela”.

- Quinto encuentro:

- ❖ Finalización de la cartelera / mural y definición del lugar de exposición de la misma. Cierre de la práctica de intervención.

- **Bibliografía consultada y citada:**
- *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, de Jorge Huergo (1999)
- *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, de Paulo Freire
- *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*, de Jorge Huergo.
- *Análisis de discurso y educación*, de Rosa Nidia Buenfil Burgos.
- *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas*, de Jorge Huergo
- *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire
- *Educación, cultura y comunicación*, Tesis de Maestría, Jorge Huergo (2001)
- *Documento de la práctica de campo 2007. “Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales”*

Informe Final

Plan de Intervención

Partiendo de la diferenciación que realiza Michael De Certau entre los conceptos de “táctica” (movimiento en el interior del campo de visión del enemigo, en el espacio controlado por él) y “estrategia”, se entiende a esta última como “el cálculo de las relaciones de fuerza que posibilita la posesión de un lugar propio, el cual sirve de base a la gestión de las relaciones con una exterioridad diferenciada”. Estrategia se configura entonces como la acción que se realiza desde un lugar de poder, que en este marco nos permite trabajar *para y con el otro*.

A lo largo de las visitas que llevamos a cabo al establecimiento educativo, fuimos descubriendo / definiendo algunas líneas concretas para desarrollar la estrategia de intervención en el espacio. La relación de los alumnos con los docentes (y viceversa), de la escuela con el resto de la comunidad, del barrio que la rodea, fueron algunos de los planteos que surgieron en una primera instancia. Sin embargo, en el segundo encuentro que tuvimos con los chicos (el primero para el que llevamos una propuesta concreta de trabajo, el dibujarse a sí mismos) comenzó a definirse el tema, el eje sobre el cual se centrarían nuestras prácticas de intervención: el vínculo de los chicos de primer grado con la escuela.

Notamos que, a pesar que desde el discurso institucional ese vínculo se trazaba como conflictivo, no armónico y difícil, los chicos expresaban un grado de conexión muy fuerte con la escuela. Las asistentes sociales se habían referido a este vínculo haciendo hincapié en la situación socio-cultural de los chicos que concurren a la escuela y la problemática del ausentismo: “Normalmente [el problema del ausentismo] es cultural; son familias desertoras del sistema educativo. Vamos a la casa e intentamos convencer a esos padres que los chicos vengan a la escuela. No es fácil porque ellos no vienen de una cultura escolar; una vez una mamá me dijo ‘Y, sí, lo tengo que llevar porque es el único lugar al que lo puedo llevar gratis’. O sea: no pasaba por el derecho a la educación del chico ni porque tenía que instruirse y aprender, sino porque era el único lugar al que lo podía mandar gratis. Bueno, eso acá es cotidiano, no es importante para los papás

que los chicos vengan a la escuela porque ellos tampoco fueron, o fueron poco...”.

No obstante, las mismas asistentes sociales reconocían ese vínculo que nosotros habíamos observado, esa sobrevaloración de la escuela, existente tanto en los padres como en los chicos: “La escuela es un lugar de protección, están cuatro horas protegidos, no porque la familia no los pueda proteger, no quiero que eso se mal interprete. Ellos si están en la calle trabajando tienen frío, o sea pensemos en nosotras doce horas en la calle, si hay cuatro en las que puedo estar en un lugar calentito con gente de mi edad que puedo hablar de las cosas que me pasan, que miran los mismos programas que yo, obviamente esas cuatro horas para mi van a ser importantes”. Entonces, nuestras prácticas de intervención se orientaron sobre ese eje: reforzar esa conexión con la escuela, para que los chicos comprendieran que es un espacio de protección, pero no sólo en el sentido de recibir abrigo por unas cuantas horas, sino que también puedan apropiarse del espacio y expresarse libremente.

- Primer encuentro:

- ❖ **Objetivo:** Establecer una primera aproximación con el espacio, conocer a los chicos con los que trabajaríamos, y que ellos nos conozcan a nosotros, que se familiaricen con nuestra presencia en el aula.
- ❖ **Actividad:** Ronda de presentación. No se planificó nada previamente; presenciamos y participamos de la clase. Conversamos con los chicos, con la maestra a cargo del curso y los ayudamos con la tarea.

Relatoría:

El grupo llegó al aula, donde se encontró con los alumnos. Nosotros al comienzo no sabíamos cómo establecer un vínculo con los chicos porque ellos se encontraban en medio de una clase, matemática. Cuando terminaron la actividad propuesta por la docente, nosotros decidimos hacer una presentación que consistía en decir nuestros nombres y preguntarle el de ellos.

Luego, se los interpeló sobre la actividad que estaban realizando y el grupo se ofreció a ayudarlos, a culminar su tarea, con la intención de vincularse individualmente con los alumnos. También, se les contó en que consistirían nuestras intervenciones y por cuánto tiempo serían. A lo largo del encuentro se mostraron curiosos con nuestra presencia y nuestro origen; nos preguntaban si éramos maestros (a las integrantes mujeres nos llamaban “señoritas”, y, a su vez, surgía en ellos la duda sobre cómo nombrar a los integrantes varones).

- Segundo encuentro:

- ❖ Objetivo: Continuar con el conocimiento / reconocimiento del universo vocabular de los sujetos, a través de una propuesta lúdica.
- ❖ Actividad: Llevamos materiales (papeles, lápices de colores, etc.) y les propusimos que se dibujen a sí mismos. Luego, expusimos todos los dibujos sobre el pizarrón para compartir entre todos lo que habíamos hecho, y conversar sobre lo que había surgido en las producciones.

Relatoría:

En nuestra segunda intervención nos encontramos con una contradicción de objetivos. En *Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación* Jesús Martín Barbero conjetura: “La escuela buscará controlar la imagen, ya sea subordinándola al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañándola de un letrado que le indique al alumno lo que dice la imagen”. Al entrar al aula notamos que los alumnos estaban realizando una tarea asignada por la maestra: copiaban un dibujo del libro *Blancanieves y los siete enanitos*. En esa práctica, se le dio a los chicos papel y lápices para que se dibujen a ellos mismos dentro de su entorno familiar. Pero la tarea resultó más compleja de lo que supusimos en un principio, ya que varios de los alumnos, o no entendieron la consigna o trataron e evitarla.

Este breve ejemplo demuestra la contradicción que planteamos en el aula. La maestra los inducía a copiar el dibujo del libro, sin darles mucho espacio para la creatividad, pero cuando se les planteó la posibilidad de crear, la respuesta general fue la resignación, el rechazo y miedo. Notamos que los chicos estaban acostumbrados a remitirse a lo que planteaba la maestra y la llegada de nuestra propuesta (más general y de libre interpretación) les generó cierta desconfianza. De todas maneras, finalmente lograron soltarse de a poco y comenzaron a dibujar con mayor libertad. En este encuentro es que apareció como emergente la relación de los chicos con la escuela: al ver que en los dibujos aparecía con frecuencia el establecimiento educativo, y figuras humanas que al preguntarles quiénes eran explicaban que eran compañeritos o la maestra, comprendimos cómo los chicos valoraban al ámbito escolar.

- Tercer encuentro:

- ❖ Objetivo: Comenzar a indagar sobre el eje establecido como tema de trabajo, la conexión de los chicos con la escuela.
- ❖ Actividad: Mesa redonda con registro sonoro. Corrimos las mesas y armamos un círculo con las sillas. Una vez que estuvimos todos sentados se presentó la propuesta a trabajar, que giraba en torno a tres preguntas:
 1. Qué es lo que más les gusta de la escuela
 2. Qué es lo que no les gusta de la escuela
 3. Qué les gustaría que tuviera y no tiene (qué cosas les gustaría hacer en la escuela y que no hacen)

Relatoría:

En nuestro tercer encuentro, nos propusimos que los alumnos debatan sobre su conexión con la escuela. Para poder llegar a esta situación, se usaron como disparadores tres preguntas que no sólo fueron respondidas por los chicos sino, también, por el equipo que interviene: ¿Qué es lo que más les gusta de la

escuela?, ¿Qué es lo que no les gusta de la escuela? y ¿Qué les gustaría que tuviera y no tiene (qué cosas les gustaría hacer en la escuela y que no hacen)?

Antes de comenzar con las preguntas, se les contó a los chicos que la propuesta sería grabada. Esta situación les generó curiosidad por la introducción de este artefacto tecnológico dentro del aula. El grabador, si bien por momentos los inhibía, también les llamaba la atención, sobre todo cuando les hicimos escucharse. En ese momento, los que no se habían animado a hablar en un principio se soltaron un poco más. La conversación se diversificó hacia el final y hablamos de los programas que miraban por TV (algunos chicos se animaron a cantar canciones de esos programas en el medio de la ronda).

También, se introdujo un aspecto lúdico ya que para realizar esas preguntas se estableció una especie de competencia, entre nenas y nenes. En otros de los encuentros también recurrimos a jugar a una competencia entre grupos; si bien en un principio esta herramienta puede ser vista desde una mirada conflictiva (ya que “competir” implica, de alguna forma, enfrentarse a un oponente), en el caso de los chicos sirvió para que ellos se animaran a participar sin inhibiciones: competir pero no existía ningún trofeo o premio como incentivo, simplemente el hecho de jugar en grupo los animaba.

- Cuarto encuentro:

- ❖ Objetivo: Continuar con el desarrollo del eje establecido como guía, en vistas a la realización de un producto concreto que sistematice y sintetice lo trabajado a lo largo de los encuentros.
 - ❖ Actividad: Retomando lo conversado en el encuentro anterior (qué les gusta / qué no les gusta de la escuela), se les propondrá volcar sus expresiones sobre papeles afiches - ya sea a través de dibujos, palabras, frases -.
- La intención perseguida por el grupo era lograr que ese afiche se convirtiera en una primera parte del proceso de realización de una cartelera / mural

que reúna sus expresiones, ideas y producciones, para luego ser expuesta en algún lugar de la escuela (elegido por los mismos chicos). Título tentativo del proyecto: “Nosotros y la escuela”.

Relatoría:

Cuando ingresamos a la institución la portera nos advirtió sobre la particularidad de esa jornada, ya que por motivos desconocidos la situación se presentaba más caótica de lo normal. La maestra no lograba retener la atención de los alumnos y éstos aprovechaban para subirse en las mesas y gritar. La situación no cambió con nuestro ingreso al aula; la maestra se retiró del lugar y allí quedamos frente al grupo.

Inevitablemente, debimos modificar la práctica que teníamos pensada, ya que no fue posible lograr que realicen la tarea, que, desde nuestros objetivos planteados requería cierta concentración por parte de los chicos. Más allá de nuestras reiteradas insistencias, ellos continuaban parándose y corriendo por el salón. Obviamente, no estaban interesados y decidimos improvisar para lograr nuestro objetivo.

Decidimos recurrir a la competencia como incentivo otra vez, teniendo en cuenta que nos había resultado una experiencia satisfactoria en el encuentro anterior. Dividimos al grupo en dos filas de igual número y los incitamos a que pase uno de cada grupo y pegue un papel con una forma geométrica determinada en el afiche pegado en el pizarrón; logramos que se genere una competencia entre grupos para así despertar su interés en la práctica. Sin embargo, esto nos demandó tanto tiempo que cuando finalmente pudimos controlar la situación la hora ya se había terminado. Cuando sonó la campana del recreo la situación volvió a su estado anterior.

Pero esta no fue una intervención en vano. En el desarrollo de esa suerte de juego que establecimos para hacer el afiche, una de las alumnas, Gabriela, que hasta el momento no había presentado demasiado interés con nuestras intervenciones y propuestas sino más bien indiferencia hacia nuestra presencia, se levantó y comenzó a jugar y a mezclarse con el resto, generando sorpresa incluso en los otros alumnos. Asimismo, al salir del aula, comentamos con la maestra la actividad realizada y ella manifestó su interés en nuestra

intervención al notar que habíamos usado figuras geométricas, elementos que todavía los chicos no vieron en clase pero que lo harán en los próximos meses.

- Quinto encuentro:

- ❖ Finalización de la cartelera / mural y definición del lugar de exposición de la misma. Cierre de la práctica de intervención.

Relatoría:

Al ingresar al aula, se les propuso a los chicos hacer dibujos que luego serían colocados en una cartelera, y se les anunció que era la última intervención que haríamos en el aula. La intención era terminar la cartelera / mural para pegar en algún pasillo común de la escuela. La consigna era que los alumnos hicieran los dibujos plasmando su relación con la escuela. Algunos de ellos siguieron la consigna, pero otros no lo hicieron y dibujaron lo que ellos preferían.

Luego de darles un tiempo para la realización y de haberlos incentivado con que tendrían un regalo, los fueron pegando uno por uno en un afiche dispuesto en el pizarrón. Como la escuela estaba recién pintada no se pudo pegar en otro lugar de la misma porque todavía no estaban dispuestas las maderas para pegar los afiches. Pero fueron guardados para que en el momento indicado sean expuestos en el lugar que seleccionaron los chicos.

Al terminar esta tarea se les dio plastilina de colores, para que, reunidos en grupos, hicieran, libremente, las figuras que ellos quisieran.

Pasado el tiempo previsto para cada encuentro, sonó el timbre y llegó el momento de despedirnos de los chicos. Ninguno de ellos se olvidó del regalo y no querían salir al recreo sin recibir lo prometido. Repartimos chupetines entre los chicos y también sacamos fotos (se anexarán al final del trabajo); todos se mostraron interesados en posar para las mismas.

En este último encuentro, nos llevamos una sorpresa: había dos alumnos nuevos, que se habían incorporado esa semana. Si bien no nos

conocían, porque nunca habían compartido una clase con nosotros, lograron engancharse con la propuesta planteada por el equipo; incluso, participaron de la elección del lugar donde se emplazaría el afiche, proponiendo posibles espacios. Para el grupo, este hecho puntual fue un verdadero hallazgo, ya que en sólo el espacio de ese encuentro logramos interpelar a esos dos niños que no estaban acostumbrados a nuestra presencia en el aula.

La intervención desde la perspectiva de Comunicación / Educación

Según Jorge Huergo⁶⁴, existen dos tipos de representaciones hegemónicas cuando se habla de lo educativo. Una de ellas vincula de manera absoluta y excluyente a lo educativo con la institución escolar y los procesos de escolarización. La otra, es la que hace de lo educativo un proceso o una acción aislada de cualquier condicionante histórico-social y cultural. La primera de estas es la que engloba todo proceso educativo a una institución: la escuela.

La escuela como institución está en crisis. Crisis como institución formadora de sujetos sociales, producida en gran parte por la globalización, las sucesivas políticas de reforma y ajuste neoliberal, entre otros causantes. Esto se advierte claramente en el espacio de intervención: la escuela n° 124 está emplazada en un barrio humilde, de casas precarias, y los chicos, en su gran mayoría, trabajan para ayudar a la economía de su familia.

Huergo propone otra noción de lo educativo para salirse de estas dos hegemónicas que copan el campo teórico. Es así como se toman las palabras de Rosa Nidia Buenfil Burgos, ya que sostiene que un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación el agente se constituya en sujeto de educación activo con la incorporación de algún nuevo contenido valorativo, conductual, etc., producto de esta interpelación y así modifique su práctica cotidiana.

Por ende, en la actualidad, entender a la educación como un proceso de formación de sujetos y subjetividades, implica pensar en su presencia no sólo

⁶⁴ En *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*, Documento de Cátedra.

en el ámbito escolar formal (escuela, institutos, universidades), sino en todo tipo de práctica social.

La transmisión se da en la participación y, como dice Tom Salnan, puede “cambiar la percepción de los problemas y las preocupaciones individuales y, a la vez, estrechar los lazos entre las personas que luchan colectivamente para resolver estos problemas (...). Con esta dinámica (...) se cuestiona algunos rasgos y elementos que durante mucho tiempo fueron casi “naturales” y evidentes”.

La comunicación es un tipo diferenciado de actividad social que implica la producción, transmisión y recepción de formas simbólicas, y que compromete la materialización de recursos de varios tipos. Es decir, comunicarse (en el sentido experiencial) implica vincularse, poner en común, compartir, intercambiar: la comunicación asumida como trabajo específico o relacionado con alguna otra tarea de tipo cultural; las prácticas comunicativas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido.

Tal como sostiene Huergo, la comunicación trasciende el ámbito exclusivo de los medios para recuperar el sentido experiencial del término: diálogo, intercambio, relación de compartir, para ampliar la mirada asociada al acto de informar, de transmitir, de emitir.

Su modo predominante de comunicación es el oral; aunque también lo gráfico está presente en los afiches, los carteles y los dibujos que los alumnos realizaron en las prácticas con este grupo de trabajo.

El lugar de encuentro en lo subjetivo son los sentidos que comparten en cuanto a una visión del mundo. Se trata de una pertenencia voluntaria, por lo cual esta aglutinación de sujetos se debe a intereses en común. La comunicación consiste en escuchar antes que hablar, lo cual implica conocer a nuestros interlocutores y reconocer su experiencia existencial.

Nuestra práctica de campo se basó en el diálogo y la expresión plástica de los sujetos ya que no manejan la lecto - escritura.

Las prácticas socioculturales desarrolladas por los interlocutores, a través de lo que Jorge Huergo llama el conocimiento y reconocimiento del *universo vocabular* de esos “otros”, es el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo.

En este espacio se puede observar que la posibilidad de distinguirse de otros, también tiene que ver con ser reconocida por los demás en contextos de interacción y de comunicación que movilizan al hablante y al interpelado. Agrega, Nidia Buenfil Burgos, que toda *identidad* requiere el reconocimiento social. La posibilidad de distinguirse de los demás debe ser también reconocida por los demás. El individuo se ve a sí mismo como perteneciendo a una serie de colectivos. La identidad de éste se define principalmente por la pluralidad de sus pertenencias sociales. Esto, a su vez, constituye la identidad personal.

Stuart May y Paul du Gay rescatan la noción de identidad para referirse al punto de encuentro, el punto de sutura, entre, por un lado, los discursos y prácticas intentan interpelarnos, hablarnos o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro lado, los procesos que producen sutilidades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse.

La pertenencia social implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual experimenta el sentimiento de lealtad. Nidia Buenfil Burgos menciona que esto se da mediante la asunción de algún rol dentro de la mencionada colectividad, pero sobre todo mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico- cultural.

Paulo Freire en *Pedagogía del Oprimido* afirma que el *diálogo* es el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo. El pensar crítico implica diálogo. Es un acto de creación y de recreación que requiere del amor que lo infunda. El acto de amor radica en comprometerse con su causa. Al convertirse en una relación horizontal, la confianza que esto genera va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. En la intervención se dio lo que claramente dice Paulo Freire: “frente a la codificación de una situación existencial, reconocible por ellos y en el cual se reconocían, en relación dialógica entre sí y con el investigador, dijeron lo que realmente sentían”.

En primera instancia, lo que quisimos lograr con nuestra intervención era un acercamiento con los sujetos, tratando de evitar que nuestra inserción en el campo les resulte invasiva. Cuáles eran sus formas de relacionarse, su lugar en la institución, sus objetivos. Por supuesto que esto nos pareció algo complejo, dado que la edad era un obstáculo; la mayoría no sabe leer o escribir. Por eso nos interesaba conocer su lectura del mundo a través de imágenes compuestas por ellos. El dibujo nos daba la oportunidad de buscar esa

interpelación que nos resultaba primordial para empezar a trabajar con el grupo. Al pedirles que se dibujen a ellos mismos y a su entorno, rompimos con la estructura institucional, ya que esa actividad no es esencial dentro del programa educativo que la maestra perseguía. La institución propone una enseñanza que en términos de Paulo Freire se conoce como educación bancaria, esto es cuando el otro no es considerado en una relación simétrica, sino un objeto *para* el que se trabaja y no *con* el que se trabaja.

Cuando se les propuso dibujarse a sí mismos, algunos plantearon que no querían o que deseaban dibujar otras cosas y lo hicieron libremente, pero de todas maneras, esos dibujos hablaban de ellos, nos permitieron reconstruir su universo vocabular y sus intereses particulares.

Es Freire también quien afirma que la importancia del acto de leer se constituye en uno y se va dando en la experiencia existencial. La lectura de la palabra implica siempre la continuidad de la lectura del mundo que la antecede. También antecede al mundo la forma de “escribirlo” o de “rescribirlo”, de transformarlo a partir de nuestra práctica conciente. Los niños no tienen aún desarrollada completamente la lecto-escritura, pero sí reconocen y entienden la realidad que les toca vivir; valoran a la escuela como un espacio socializador.

La escuela como espacio socializador según lo afirma Buenfil Burgos, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación y está atravesado por redes de relaciones que son condiciones para la constitución de los agentes sociales. La educación precisamente tiene que ver con las prácticas y espacios sociales que forman a los sujetos. En una recorrida por el espacio institucional, es notoria la presencia de ciertos carteles que dan cuenta del contexto socio-cultural en el cual están inmersos los alumnos que concurren al lugar. Mensajes como “no a la violencia”, “no a las adicciones” (tabaco, alcoholismo, drogas) abundan en el espacio, comunicando el rol que intenta desempeñar la escuela: un espacio de contención para los chicos como de prevención. Además, no es casual la presencia de un comedor en la institución; esto da cuenta de un desplazamiento en las funciones que tradicionalmente ha desempeñado la escuela: ya no es sólo un espacio educativo en un sentido restringido, sino que también cumple una función social y comunitaria, y es conciente de las limitaciones económicas de sus alumnos.

Retomando a Paulo Freire en su texto *“De las virtudes del educador”*, en nuestro proceso de intervención encontramos varias tensiones. Una de ellas se corresponde con lo que Freire define “tensión entre el discurso y la práctica”, es decir una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. En nuestra experiencia pudimos comprobar que tanto el discurso como la práctica no son dos conceptos inseparables y, mucho menos, estático. Si bien para cada intervención se había planificado una actividad que perseguía un objetivo concreto, no siempre pudimos llevarla a cabo: la falta de atención de los chicos o el desinterés nos obligaba a modificar nuestra intervención sobre la marcha y, más de una vez, la práctica nos sirvió para descubrir nuevas perspectivas discursivas.

Otra de las tensiones que experimentamos en el espacio es la que se refiere a la diferencia entre el aquí y ahora del educador y del educando. Efectivamente, nuestra realidad es muy diferente en muchos aspectos a la de los chicos de la escuela n° 124: el contexto socio-económico al que pertenecen; el retraso curricular que presentan algunos de ellos (en el aula de primer grado conviven alumnos de cinco y seis años, con chicos de nueve, por ejemplo); y también entra en crisis la idea que nosotros tenemos internalizada de la infancia con la niñez que viven los chicos.

Devolución a la institución

En el transcurso de las seis semanas en que realizamos nuestras prácticas en el colegio, pudimos recoger diferentes apreciaciones, tanto sobre la institución, sobre las metodologías de enseñanza y sobre los alumnos. Para empezar, relataremos brevemente de qué se trató nuestra intervención y que objetivos perseguimos. Por último, desarrollaremos algunas conclusiones.

Todas las cosas deben entenderse dentro de su contexto y, si bien no es necesario explicitar aquí la situación socio-económica que atraviesa el barrio de Tolosa, la escuela es parte de esos procesos históricos que la conforman como una institución cuyo fin no sólo parece ser el de educar sino también el de contener a los chicos, de alejarlos de las “tentaciones” y problemáticas que presenta la realidad, tratando de evitar la deserción, que resulta casi una nueva epidemia dentro de la juventud actual. Además, la incursión de un comedor

escolar representa una manera distinta y emergente de solucionar dicho problema.

Nuestro desafío significaba trasladar todas las herramientas teóricas asimiladas en las clases de la materia "Comunicación y Educación" de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, al campo áulico de la escuela asignada, donde, en este caso en particular, significaba novedosa para los integrantes del grupo, puesto que la edad de los alumnos no era la que el equipo tenía dentro de sus experiencias previas.

Salvado este detalle, y hecha una primera aproximación con las autoridades del establecimiento, se advirtió un muy buen conocimiento de la práctica y de la intervención que se iba a realizar, sugiriendo que esta modalidad de acercamiento se profundice y se mantenga, para el marco de recepción necesario donde se puedan profundizar las experiencias de los alumnos de la Facultad.

Adentrados en la práctica específica, la maestra a cargo del curso, Silvina, contribuyó a crear las condiciones de intriga en sus alumnos, donde el denominador común era, paradójicamente, la falta y ausencia de patrones de edad, niveles de aprendizaje y conocimientos, pero sí una sostenida dispersión de atención que produjo el primer desafío en nuestras ideas a instrumentar.

Creemos que la participación e interpelación a través de técnicas que combinen aspectos lúdicos, educativos y comunicacionales, son, evidentemente, los recursos pedagógicos más adecuados para lograr una respuesta integrada de los alumnos, cuando la segmentación y/o postergación de roles produce una dispersión difícil de recuperar.

Nos facilitó la tarea el hecho de ser un grupo y no un docente unipersonal, pero es probable que puedan adaptarse técnicas de distinta índole, para lograr estos resultados, ya que advertimos que el máximo desafío al que se enfrenta la maestra no es simplemente la conducta y

desatención de los chicos, sino la carencia en muchos casos de contención de los chicos, en virtud de la realidad que les toca vivir.

La falta de contención afectiva que advertimos existe en los alumnos en sus senos familiares, suma a los educadores un plano adicional de trabajo, sin que ello resulte una técnica o táctica de aprendizaje admisible dentro de los cánones tradicionales de la enseñanza.

Sin embargo, advertimos que trabajar mínimamente en ese aspecto posibilita generar en los chicos una predisposición más favorable a la recepción y continuidad en sus tareas, cuando no, un interés en la continuidad en la asistencia a la escuela. En definitiva, consideramos a raíz de nuestra experiencia personal, que la incorporación de técnicas lúdicas en el proceso de formación de los alumnos, brinda favorables resultados en función de las problemáticas descritas. Es de esta manera, conectándose con el juego, valorando el sentido de la actividad grupal y el espacio para la libre expresión, que los chicos logran sentirse interpelados por el educador y sentir que son ellos, a partir de su intervención y participación, los que están construyendo su propio horizonte educativo.

Bibliografía:

- *Cultura escolar, cultura mediática / Intersecciones*, de Jorge Huergo (1999)
- *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, de Paulo Freire
- *Lo que articula lo educativo en las prácticas socioculturales*, de Jorge Huergo.
- *Análisis de discurso y educación*, de Rosa Nidia Buenfil Burgos.
- *El reconocimiento del universo vocabular y la prealimentación de las acciones estratégicas*, de Jorge Huergo
- *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire
- *Educación, cultura y comunicación*. Tesis de Maestría, Jorge Huergo (2001)
- *Documento de la práctica de campo 2007. "Cultura, comunicación y educación en ámbitos sociales"*

Comunicación y Educación Intervención en Centro de Educación de Adultos N° 706 – Informe Final

Encuentros de reconocimiento o aproximación al grupo de intervención

Nuestro centro de intervención, es el Centro de Educación para Adultos N° 706 (CEA) que funciona en las instalaciones de la Escuela N° 63, ubicada en calle 44 y 155, Los Hornos.

Las clases se dictan de lunes a viernes, de 17.30 a 20.30 Hs. La docente Lorena Villafranca, es la encargada de coordinar el primer y segundo ciclo (que comprende desde 1° a 7° grado de la primaria). El tercer ciclo de enseñanza para adultos está coordinado por la docente María, y funciona en el mismo horario en el aula contigua.

El grupo que comprende primer y segundo ciclo es con el que nosotras vamos a trabajar a lo largo de 6 encuentros. Está integrado por un promedio de 22 personas, de entre 16 y 60 años, de los cuales sólo 12 asisten regularmente. Es importante destacar que, en su mayoría, está compuesto por jóvenes adolescentes.

Para comenzar a reconocer a los sujetos y al espacio, realizamos un **primer encuentro** de aproximación al campo. En éste, nuestra tarea consistió, básicamente, en observar una clase cotidiana en el CEA N° 706. Este primer encuentro, que se realizó el 16 de mayo, nos permitió obtener un panorama general de la dinámica de trabajo en el aula.

Una vez que llegamos, nos presentamos con la profesora Lorena Villafranca y con los alumnos. Ella, colaboró en nuestra presentación diciendo que veníamos de la Facultad y que íbamos a trabajar con ellos durante una serie de encuentros. Luego, cada una de nosotras se presentó individualmente y les pedimos a los alumnos que cada uno dijera su nombre. A continuación, la clase siguió su curso habitual y, nosotras observamos la dinámica durante una hora y media, aproximadamente.

En lo que respecta a la modalidad de trabajo, la profesora dicta una materia distinta cada día de la semana. Debido a que dentro del mismo aula coexisten primer y segundo ciclo, esto condiciona el estilo de trabajo, por lo

que la docente debe diferenciar las actividades de ambos grupos. Por ejemplo, en éste primer encuentro de aproximación se dictó una clase sobre el ecosistema. Los chicos de segundo ciclo leyeron el tema en unas fotocopias y eran los encargados de explicárselo a los de primer ciclo. No obstante, a la hora de llevar a cabo esta actividad los chicos de primer ciclo tomaron la palabra y fueron quienes participaron más en clase.

A pesar de la participación de los chicos, en la actividad propuesta por la profesora, observamos que el silencio es una constante en el espacio. En ese momento, pensamos que era nuestra presencia la que los inhibía. Luego, a lo largo de los sucesivos encuentros y por los comentarios de la profesora, identificamos que este silencio era una tensión siempre presente entre los alumnos.

En cuanto a la relación que se establece entre la profesora y el grupo, observamos que existe una relación de confianza pero, a la vez, de respeto. Esto lo detectamos en las formas que tienen para dirigirse hacia ella.

El **segundo encuentro** se realizó el 6 de junio, debido a que los dos encuentros anteriores no se realizaron por el acto del 25 de mayo en el primer caso, y por una jornada de desinfección en el establecimiento. Para este encuentro planteamos una actividad de presentación que nos permitiera conocer un poco más a quienes conformaríamos el grupo de trabajo. En primer lugar para realizar la actividad nos ubicamos en ronda. Luego se utilizó un ovillo, el cual se iba deshilvanando a medida que cada uno de los participantes se presentaba. Una vez que todos se presentaron quedó conformada una red que simbolizaba la integración y la pertenencia a un mismo grupo. Luego de esto la red se iba desarmando, y cada uno debía comentar algo de lo que su compañero había dicho antes de pasarle el ovillo.

Esta actividad nos permitió identificar que muchos de ellos no se conocían entre sí, lo cual representó una sorpresa ya que nosotras suponíamos que el grupo se encontraba más integrado y que ellos se conocían con mayor profundidad. Es importante destacar que en esta actividad también se hizo presente el silencio, e incluso algunos se sintieron forzados a participar. Durante el desarrollo del proceso, notamos que el grupo no mostró interés en la tarea.

Esta situación se revirtió gracias a una actividad de cierre que consistió en la realización de unos afiches en donde los alumnos dibujaron sus manos y escribieron, en cada uno de los dedos, palabras que los identificaran. Los chicos

se mostraron muy predispuestos, solicitando nuestra ayuda, e incluso, haciéndonos partícipes de la actividad. A partir de esto identificamos, en el dibujo y la producción propia, dos instancias por las que el grupo se sintió interpelado, por lo que fueron tomadas en cuenta para la realización del plan de trabajo.

En este sentido, algunos de los **emergentes** que nos condicionaron al momento de pensar nuestro plan de intervención fueron, en primer lugar, el silencio. Este factor nos hizo pensar en estrategias de interpelación que invitaran a los sujetos a tomar la palabra. Es por ello que esto, fue un objetivo presente en la planificación de todos los encuentros.

En segundo lugar, consideramos que el dibujo y los sonidos fueron recursos que surgieron como emergentes condicionantes de la intervención en el espacio. Esto se debió a que fueron prácticas que rompieron con la cotidianidad del trabajo áulico, llamando la atención de los sujetos y motivándolos a participar.

En tercer lugar, otro emergente que se destacó en el universo vocabular de los sujetos fue el “yo no se nada”. Esta frase alude a la noción de cómo han sido leídos y escritos, y cómo ellos han construido su subjetividad como sujetos no “cultos”. Por esto nos pareció importante rescatar el tema del “saber”, para intentar desnaturalizar esta noción, permitir que ellos se revaloricen y que pierdan el miedo a equivocarse.

A partir del análisis del espacio, desarrollamos la siguiente **propuesta de intervención**:

Tema-problema: Abordar la comunicación vinculada al silencio, la cultura y los saberes.

Objetivos:

- Ampliar el concepto de comunicación: como práctica social generadora de sentido.
- Reconocerse como sujetos de conocimiento y poseedores de saber.

- Identificar a todos los sujetos como poseedores de cultura.

Diseño de intervención:

• **Primer encuentro:**

Objetivo: *Ampliar el concepto de comunicación: como práctica social generadora de sentido que atraviesa todos los procesos sociales.*

Materiales: afiche, hojas, marcadores, tijera, cinta scotch.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se repartirá a cada alumno una hoja y un marcador, y se le indicará que dibuje una parte del cuerpo específica (cabeza, brazos, torso, manos, pies, etc.). Es importante que ninguno sepa qué parte del cuerpo y de qué modo está dibujando sus compañeros. Una vez finalizado los dibujos, el coordinador los recolectará y los pegará en el pizarrón de manera que quede formado un cuerpo humano. Al ver el cuerpo unido, se observarán los distintos criterios con que se dibujó cada parte del cuerpo.

Esto se utilizará como disparador para conducir la reflexión y el debate sobre la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo:

- ¿Qué ven en el dibujo?
- ¿Por qué creen que se ve así?
- ¿Qué debería haber pasado para que el cuerpo sea proporcionado?
- ¿Creen que faltó comunicación entre ustedes?
- Para ustedes, ¿Qué papel juega la comunicación en esto?
- ¿Qué es la comunicación para ustedes?

Por último se intentará plantear el interrogante de qué es la comunicación para ellos, y a medida que vayan dando sus respuestas las iremos escribiendo en un afiche. De esta manera intentaremos armar una definición de comunicación entre todos.

- **Segundo encuentro:**

Objetivo: Reconocerse como sujetos de conocimiento y poseedores de saber.

Materiales: afiche, marcadores, cinta scotch.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se le pedirá a los alumnos que cada uno se dibuje realizando una actividad cotidiana (cocinando, con sus amigos, jugando al fútbol, mirando televisión, etc.). Luego, se expondrán los dibujos realizados y se les preguntará por qué eligieron dibujar esas determinadas actividades. Además se le pedirá a la maestra que dibuje en un afiche la situación cotidiana del aula como espacio de estudio. A continuación se realizarán preguntas que abran el debate:

-¿En qué situaciones creen que hay saber? ¿Por qué?

-¿Creen que existen saberes más valiosos en una actividad que en otra?

-¿En qué situaciones de su vida cotidiana creen que están aprendiendo?, ¿Por qué?, ¿Qué saberes están implícitos en cada una de ellas?

Por último se utilizará un afiche en el cual se sintetizará las definiciones de lo que es el saber y la educación, haciendo hincapié en que ellos mismos se reconozcan como sujetos de saber y que el aprendizaje está también presente en la vida cotidiana.

- **Tercer encuentro:**

Objetivo: Que los alumnos se identifiquen como sujetos poseedores de cultura.

Materiales: equipo de música, CD, afiche, marcador.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se les hará oír a los alumnos fragmentos de distintos temas musicales que pertenezcan a diferentes estilos de música (cumbia, rock, música clásica, etc.). A continuación se realizarán las siguientes preguntas:

-¿Qué tipos de música escucharon?

-¿A qué personas o estilos de vida asocian cada canción?

-¿Por qué creen que son diferentes cada una de ellas?

-¿Qué temas creen que son cultura? ¿Por qué?

-¿Creen que alguna canción es mejor que otra? ¿Por qué?

-¿Qué es la cultura para ustedes?

Después de realizar el debate, apuntaremos las definiciones en un afiche para realizar una conclusión.

- **Cuarto encuentro:** (Queda pendiente su diseño porque será construido teniendo en cuenta el devenir del proceso)

Relatorías de los encuentros

- **Primer Encuentro:**

Llegamos al establecimiento alrededor de las 17:30, y esperamos hasta las 18 Hs. para que vayan llegando todos los alumnos. A medida que iban llegando, fuimos notando que ese día había más adultos que de costumbre. Una vez que nos encontramos con una cantidad suficiente de alumnos, empezamos la actividad.

Le entregamos a cada uno de los alumnos un papel, en el que tenían escrito el nombre de una parte del cuerpo, de manera que la unión de todas ellas formaba un cuerpo entero. Se les pidió, luego, que dibujen en una hoja en blanco la parte que les tocó, sin decir ni mostrar a sus compañeros lo que estaban haciendo. Para los alumnos que no podían leer, les entregamos el papel igualmente, pero fuimos nosotras quienes le dijimos lo que tenían escrito.

Mientras ellos dibujaban, nosotras íbamos ayudándolos en la actividad. Además, es necesario aclarar, que hubo quienes no querían dibujar, pero con nuestra ayuda y las de sus propios compañeros, todos fueron dibujando lo que el papel les pedía.

Cuando todos terminaron con sus dibujos, los recortamos por el contorno y los fuimos pegando en un afiche en blanco, de manera que todos unidos, vayan formando la figura de un cuerpo humano.

En el momento en que mostramos como había quedado la figura, hubo muchas risas en el salón. Ya que, al dibujar todos con criterios diferentes, el cuerpo quedó totalmente desproporcionado. A continuación, les preguntamos por qué creían que la figura había quedado así; y entre las respuestas se escuchó que era porque no sabían que después se iban a unir y que por eso cada uno dibujó como quiso. Después le preguntamos al grupo, cómo deberíamos haber hecho para que el dibujo quede bien; y entre las respuestas que fueron dando, se llegó a la conclusión de que si se hubiese trabajado en grupo y comunicándonos entre todos, el dibujo hubiera quedado proporcionado.

A continuación, iniciamos un debate en donde la pregunta central era ¿con qué nos comunicamos? En base a esto fueron surgiendo variadas respuestas, en donde nos dijeron que se comunicaban con señas, con objetos, charlando, relacionándose, etc.

Luego de ese debate, colocamos un afiche en blanco delante de la clase, y comenzamos entre todos a formar una definición de comunicación, la cual se formó de la siguiente manera: “es una forma de relacionarnos que se encuentra en todos los espacios de la sociedad”. Una vez finalizada esta actividad, los alumnos copiaron la definición en sus carpetas y, alrededor de las 20 hs se dio por terminada la clase.

- **Segundo Encuentro:**

Llegamos al establecimiento a eso de las 18 Hs., y esperamos hasta las 18:30 para comenzar la clase. Ese día fuimos acompañadas por Darío. Además, se observó que habían ido chicos que las clases anteriores no habían estado.

Empezamos la actividad entregándole a cada alumno una hoja en blanco, y se les pidió que dibujen en ella una actividad cotidiana en sus vidas. Del mismo modo, nosotras habíamos llevado a la clase dibujos hechos por nosotras en donde nos encontrábamos realizando diferentes actividades.

En el momento en que empezaban a dibujar, hubo algunos chicos que se negaban por completa a realizar la actividad, argumentando que no querían o que no sabían dibujar. Así, en ese momento, comenzó un a negociación en donde algunos aceptaron realizar el dibujo pero con nuestra ayuda; y sólo uno se negó a dibujar, así que sólo se le pidió que escribiese una actividad diaria.

La actividad llevó más tiempo de lo previsto, ya que los chicos se preocupaban mucho por el diseño y la calidad del dibujo, buscando que éste quede lo mejor posible. También es importante aclarar que uno de los chicos, se entusiasmó mucho con la actividad, realizando dos dibujos, y un para uno de ellos, fue a buscar temperas a otro aula para decorarlo mejor.

Una vez que fueron terminando todos los dibujos, los fuimos pegando en el pizarrón. En ese momento abrimos un debate en la clase en dónde se les preguntaba por cada actividad dibujada y se les pedía que identificaran en que actividades se manifestaba el saber. En el debate se fueron abriendo diversos temas que resultaban muy interesantes y donde se valorizaba los saberes propios de cada uno de los sujetos.

También es importante destacar que se vio como jerarquizaban algunos saberes por sobre otros, respondiendo a las experiencias propias de cada persona, en donde el trabajo, la familia y el saber leer y escribir, representaban los valores más importantes para ellos.

Una vez finalizado el debate, se colocó un afiche en blanco en el pizarrón, y se formuló, entre todos, una definición de saber. Al finalizar esta definición, una de las alumnas decidió llevarse el afiche para poder copiar esa definición en su carpeta, ya el horario de clase había terminado.

Los demás encuentros pautados, no pudieron realizarse por causas ajenas a nosotras, los motivos fueron los sucesivos paros de auxiliares (por lo que la escuela estaba cerrada) y licencia de la docente a cargo del grupo.

De todas maneras, acordamos con la docente Lorena, desarrollar los demás encuentros programados luego del receso de invierno y, de esta manera, concluir con lo que respecta a la planificación del proceso.

Análisis de la intervención desde la perspectiva de Comunicación y Educación.

Creemos que es un espacio de formación de sujetos en un doble sentido. Por un lado, es un espacio de educación formal, donde el tipo de enseñanza que se brinda responde a los lineamientos que rigen la lógica de la escuela tradicional. Esto condiciona las prácticas educativas que se desarrollan en el espacio. Por otro lado, es importante destacar que si bien el abordaje de los contenidos implica cierto grado de memorización e incorporación de conceptos teóricos, y que responden a una secuencia específica derivada de la lógica del propio contenido, el espacio también está atravesado por otras prácticas que involucran un reconocimiento y diálogo entre los sujetos.

En este sentido, se puede observar como en el aula se da lugar a debates y discusiones que permiten la construcción del saber en conjunto. En estos intercambios se enfrentan las distintas visiones de mundo, donde se ponen en juego los valores, creencias y experiencias de vida.

Un ejemplo muy preciso de estos enfrentamientos fue una conversación que mantuvieron la maestra, Lorena, y Marcela, una de las alumnas, acerca de la existencia de los comedores en las escuelas. La maestra sostenía que los éstos funcionan como “parches” y son soluciones a corto plazo, que no logran erradicar el problema de fondo de la desocupación y la pobreza. Por su parte Marcela estaba a favor de la existencia de los comedores, ya que los veía como la única salida ante la necesidad inmediata de darle de comer a sus hijos.

En este ejemplo se ve cómo se enfrentan diferentes valores y visiones de mundo que responden a las experiencias propias de cada una de ellas. Mientras que la maestra podía hacer un juicio crítico sobre la situación socioeconómica del país y consideraba el compartir la comida en familia como un momento importante, Marcela se veía desbordada por su situación concreta lo que le impedía ver más allá de su propia necesidad.

Si bien muchas veces estas visiones entran en conflicto, todo el proceso se da en un marco de respeto y tolerancia entre los alumnos, y principalmente, hacia la profesora.

Nuestro centro de práctica, en tanto espacio social, está atravesado por la comunicación, lo que no implica que esta se de siempre de una forma armoniosa. Los malos entendidos y visiones disímiles están presentes en el diálogo. Por lo tanto, se puede decir que la comunicación también implica conflicto y enfrentamiento, y esta característica no es ajena a nuestra propia práctica. Al mismo tiempo, el espacio también es un lugar de encuentro, donde se ponen en común lecturas del mundo y se reconfiguran permanentemente las distintas subjetividades.

El espacio está atravesado por múltiples discursos, que conviven entre sí, pero no por ello dejan de ser contradictorios. En primer lugar, identificamos en los alumnos el discurso que presenta a la escuela como un pasaporte a un futuro mejor.

Por otro lado, otro discurso que detectamos es el de la escuela como lugar en donde se encuentra depositado el saber y, por lo tanto, instancia indispensable para alcanzar el conocimiento. Esto se relaciona con una representación cultural que vincula a la escuela como único espacio, legitimado socialmente, de los “verdaderos” saberes. En este sentido, el “yo no sé nada”, permite observar como estos supuestos se materializan en las palabras de los alumnos. Ellos creen no saber nada porque nunca fueron a la escuela y porque los espacios que habitualmente transitan, no son considerados socialmente como ámbitos de formación de los sujetos.

En cuanto al horizonte político, la finalidad de nuestra propuesta estuvo orientada al reconocimiento y desnaturalización de ciertas prácticas hegemónicas. Entendemos por prácticas hegemónicas aquellos discursos que se materializan en distintas prácticas y en la existencia de instituciones que reproducen la lógica dominante. De esta forma, buscan generar consenso en los grupos subalternos, presentándose como la única realidad posible.

En este sentido, hay una relación con los conceptos de Paulo Freire sobre la conciencia opresora alojada en la mente del oprimido. Es decir, el éxito de un discurso hegemónico radica en que el oprimido crea que la única forma de salir de su situación de precariedad sea reproduciendo las prácticas del opresor.

En relación con esto nuestro trabajo buscó por un lado, propiciar un espacio en el que los sujetos puedan tomar la palabra y valoricen tanto sus discursos como sus prácticas culturales. Por otro lado, se intentó generar una

revalorización de los saberes cotidianos, mostrando que no debería existir una jerarquización de éstos, en tanto que el conocimiento está presente en todos los espacios por los que transitan los sujetos.

Devolución institucional

- **Nuestro proyecto:**

Nuestra presencia en la institución se realizó en el marco de la propuesta de la cátedra de Comunicación y Educación, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Dicha propuesta consistía en realizar una práctica educativa en algún espacio institucional u organizacional. Fue nuestra elección realizar un taller en el Centro de Educación para Adultos N° 706, debido a que trabajar con un grupo de estas características despertaba gran interés entre nosotras ya que nunca habíamos tenido la oportunidad de llevar a cabo este tipo de experiencia.

Nuestro proyecto estuvo estructurado en dos instancias; una de reconocimiento de los sujetos, y otra de intervención. En primer lugar realizamos dos encuentros en los que pudimos conocer al grupo y presentarnos a nosotras mismas. En esta primera instancia, se modificaron nuestros presupuestos en cuanto a la edad de los sujetos que conformaban el grupo. Creíamos que íbamos a encontrarnos con personas mayores, y sin embargo, la mayoría de los alumnos eran adolescentes.

En estos primeros encuentros, pudimos empezar a descubrir las realidades particulares de cada uno de los sujetos, sus experiencias, expectativas y maneras de ver la realidad; lo que tuvimos en cuenta a la hora de realizar el proyecto de intervención.

Nuestro trabajo estuvo orientado a propiciar un espacio en el que los sujetos puedan tomar la palabra y valoricen tanto sus discursos como sus prácticas culturales. Además, se intentó generar una revalorización de los saberes cotidianos, mostrando que no debería existir una jerarquización de éstos, en tanto que el conocimiento está presente en todos los espacios por los que transitan los sujetos. Estos dos objetivos fueron un horizonte para planear las actividades que conformaron el proyecto.

- **Diseño de intervención:**

Tema-problema: Abordar la comunicación vinculada al silencio, la cultura y los saberes.

Objetivos:

1. Ampliar el concepto de comunicación: como práctica social generadora de sentido.
2. Reconocerse como sujetos de conocimiento y poseedores de saber.
3. Identificar a todos los sujetos como poseedores de cultura.

Primer encuentro:

Objetivo: *Ampliar el concepto de comunicación: como práctica social generadora de sentido que atraviesa todos los procesos sociales.*

Materiales: afiche, hojas, marcadores, tijera, cinta scotch.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se repartirá a cada alumno una hoja y un marcador, y se le indicará que dibuje una parte del cuerpo específica (cabeza, brazos, torso, manos, pies, etc.). Es importante que ninguno sepa qué parte del cuerpo y de qué modo está dibujando sus compañeros. Una vez finalizado los dibujos, el coordinador los recolectará y los pegará en el pizarrón de manera que quede formado un cuerpo humano. Al ver el cuerpo unido, se observarán los distintos criterios con que se dibujó cada parte del cuerpo.

Esto se utilizará como disparador para conducir la reflexión y el debate sobre la importancia de la comunicación y el trabajo en equipo:

- ¿Qué ven en el dibujo?
- ¿Por qué creen que se ve así?
- ¿Qué debería haber pasado para que el cuerpo sea proporcionado?
- ¿Creen que faltó comunicación entre ustedes?
- Para ustedes, ¿Qué papel juega la comunicación en esto?
- ¿Qué es la comunicación para ustedes?

Por último se intentará plantear el interrogante de qué es la comunicación para ellos, y a medida que vayan dando sus respuestas las iremos escribiendo en un afiche. De esta manera intentaremos armar una definición de comunicación entre todos.

Segundo encuentro:

Objetivo: Reconocerse como sujetos de conocimiento y poseedores de saber.

Materiales: afiche, marcadores, cinta scotch.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se le pedirá a los alumnos que cada uno se dibuje realizando una actividad cotidiana (cocinando, con sus amigos, jugando al fútbol, mirando televisión, etc.). Luego, se expondrán los dibujos realizados y se les preguntará por qué eligieron dibujar esas determinadas actividades. Además se le pedirá a la maestra que dibuje en un afiche la situación cotidiana del aula como espacio de estudio. A continuación se realizarán preguntas que abran el debate:

-¿En qué situaciones creen que hay saber? ¿Por qué?

-¿Creen que existen saberes más valiosos en una actividad que en otra?

-¿En qué situaciones de su vida cotidiana creen que están aprendiendo?, ¿Por qué?, ¿Qué saberes están implícitos en cada una de ellas?

Por último se utilizará un afiche en el cual se sintetizará las definiciones de lo que es el saber y la educación, haciendo hincapié en que ellos mismos se reconozcan como sujetos de saber y que el aprendizaje está también presente en la vida cotidiana.

Tercer encuentro:

Objetivo: Que los alumnos se identifiquen como sujetos poseedores de cultura.

Materiales: equipo de música, CD, afiche, marcador.

Espacio: el aula.

Descripción de la actividad: se les hará oír a los alumnos fragmentos de distintos temas musicales que pertenezcan a diferentes estilos de música (cumbia, rock, música clásica, etc.). A continuación se realizarán las siguientes preguntas:

-¿Qué tipos de música escucharon?

-¿A qué personas o estilos de vida asocian cada canción?

-¿Por qué creen que son diferentes cada una de ellas?

-¿Qué temas creen que son cultura? ¿Por qué?

-¿Creen que alguna canción es mejor que otra? ¿Por qué?

-¿Qué es la cultura para ustedes?

Después de realizar el debate, apuntaremos las definiciones en un afiche para realizar una conclusión.

Para finalizar, se hará una conclusión, entre todos, que aborde los tres ejes desarrollados durante la práctica.

- **Aprendizaje en conjunto:**

Esta intervención nos sirvió para ampliar nuestra mirada sobre la educación y nos permitió ver el desafío que implica llevar adelante una práctica educativa. Asimismo creemos que la buena predisposición de los alumnos y de la maestra del CEA, nos permitió llevar adelante nuestro proyecto de manera satisfactoria.

En este intercambio con los alumnos, pudimos aprender a valorizar al otro y su experiencia de vida, teniendo en cuenta las diferentes realidades por las que cada uno transita. Esto, además nos permitió enriquecer nuestra práctica en el aula, teniendo en cuenta las inquietudes e intereses del grupo.

Otro aprendizaje valioso, fue el de construir saberes en conjunto, donde se fueron formulando diferentes definiciones en base a la puesta en común que se realizó en el grupo.

En cuanto a la evaluación del proceso, si bien en varios encuentros el silencio se hizo presente, los alumnos tuvieron la oportunidad de tomar la palabra y expresarse libremente. Creemos que esto demostró que se pudo establecer un vínculo de confianza con los alumnos, e hizo posible que todos participaran en las distintas actividades.

Para finalizar, es importante destacar que nuestra experiencia en el espacio, nos permitió ver como la planeación del proyecto se fue modificando a medida que transcurrían los encuentros. Esto permite demostrar que más allá de haber planificado puntillosamente cada encuentro, existen variables externas que atravesaron el proceso y lo modificaron. Por ejemplo, debido a una serie de paros, adversidades climáticas y jornadas de desinfección, nos vimos impedidos de realizar los encuentros con cierta continuidad.

Bibliografía

- Documento de Cátedra: “Una primera aproximación al campo de Comunicación/Educación”, La Plata, 2005
- Documento de Cátedra, “Una perspectiva de análisis de las instituciones”, La Plata, 2005
- Freire, Paulo: “Pedagogía del oprimido”, Cap. III
- Freire, Paulo: Leer y escribir el mundo (Ponencia)
- Giménez Gilberto, Materiales para una teoría de las identidades sociales, Frontera Norte Vol.9,Número 18, Julio-Diciembre 1997
- Guber, Rosana: “La etnografía: Método, campo y reflexividad”. Grupo Editorial Norma”
- Huergo, Jorge: “El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación.
- Salman, T., “Organizaciones sociales, cambios y cultura popular” en Educación popular, cultura y aprendizajes, Reconquista, INCUPO, 2000.

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Comunicación y Educación

JUANITO LAGUNA
Informe final

Alumnos: **PEDROS, María Luz** – Legajo 14054/3

RIVERO, María Eugenia – Legajo 13350/4

SCORZA, Natalia – Legajo 13993/6

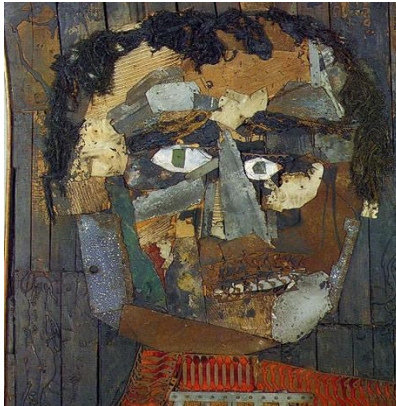
VITALE, María José – Legajo 13987/8

ZARECKI, Fernando – Legajo 15487/1

"...Yo a Juanito y a Ramona los hice precisamente en collage, con materiales de rezago, porque era el entorno en que ellos vivían; y así no apelaban justamente a lo sentimentalista. Yo les puse nombre y apellido a una multitud de anónimos, desplazados, marginados niños y humilladas mujeres; y los convertí en símbolo, por una cuestión exactamente de sentimiento. Los rodeé de la materia en que desenvolvían sus desventuras, para que, de lo sentido, brotara el testimonio."

"Yo a Juanito Laguna lo veo y lo siento como el arquetipo que es; arquetipo de una realidad argentina y latinoamericana, lo siento como expresión de todos los Juanitos Laguna que existen. Para mí no es un individuo, una persona: es un personaje... En él están fundidos muchos chicos y adolescentes que yo he conocido, que han sido mis amigos, con los que he jugado en la calle..."

Antonio Berni, Escritos y papeles privados



Juanito Laguna (AUDIO)

Juanito Laguna es un niño de extramuros de Buenos Aires o de cualquier capital de América Latina. Es un chico pobre, pero no un pobre chico. No es un vencido por las circunstancias, sino un ser lleno de vida y esperanzas que supera su miseria circunstancial porque intuye vivir en un mundo cargado de porvenir.

Juanito Laguna forma parte de una narrativa hecha con elementos de su propio ámbito. Los materiales con que hago mi obra no los busco muy lejos de su barrio: en los baldíos, en los senderos encuentro los cajones y cajas vacías, las latas y los plásticos de rezago de la gran industria que son recuperados por esa población aledaña de inmigrantes del interior argentino, o de los hermanos de países vecinos. ¿Y por qué el collage o pegamento y no lo exclusivamente pintado con pincel en el tema de Juanito? ¿Por qué? De esta manera logro una mayor intensidad expresiva, esos materiales son equivalentes a su ámbito habitacional.

Sobre Juanito Laguna

Juanito Laguna es el niño pobre de las grandes urbes latinoamericanas. Representa a los chicos que viven en situaciones de pobreza, que habitan casas humildes o viviendas de chapa y cartón. Sus padres trabajan en fábricas o talleres, hacen changas para mantener a sus familias. Sus madres trabajan en la costura o limpiando casas. La situación de exclusión y pobreza de Juanito Laguna se ha acentuado desde los años 60⁶⁵, cuando nació el personaje, hasta nuestros días. Muchas de las fábricas han cerrado, los padres de los Juanito se han convertido en desocupados.

Juanito es retratado por Berni con una mirada de denuncia social y una enorme poesía. Juanito juega, viaja, se relaciona con los animales, saluda a los astronautas que pasan por su barrio, se emociona con las mariposas y los barriletes, festeja una Navidad pobre (pero Navidad al fin), aprende a leer, pesca, etc. Según el propio Berni, Juanito es un "chico pobre, pero no un pobre chico, porque tiene sus ojos cargados de porvenir". El pintor desea para él un cambio profundo y una realización humana plena. Los Juanito Laguna son homenajeados por el gran artista introduciendo en la obra la basura de la sociedad industrial que suele rodear a esos niños en su hábitat cotidiano. Así, el artista convierte en belleza la desventura y en testimonio de enorme dramatismo la vida de Juanito, realizando una apelación sensible acerca de sus derechos y su completa inclusión social.

Taller Juanito Laguna

Presentación

⁶⁵ Con la influencia del desarrollismo y en especial de los postulados de la Alianza para el Progreso (1961) se reinstala como en los años 40 el debate sobre la pobreza, sus consecuencias y el rol de los gobiernos y los organismos internacionales en su erradicación. Desde la concepción dominante de ese momento, la pobreza es la causa de marginalidad y juntas constituían el "circulo vicioso de la pobreza". Para integrar a los marginales era necesario impulsar políticas específicas destinadas a promover (de manera exógeno) el desarrollo en los individuos, las familias y las comunidades pobres y los países subdesarrollados. El desarrollismo contribuirá a consolidar el Estado de Bienestar (EB) promoviendo la participación en el desarrollo (social y económico) pero con apoyo financiero y/o asistencia técnica tanto de gobierno, como de organismos internacionales. Como parte del enfoque desarrollista, se pondera el componente promocional (no asistencial) de las políticas sociales y se impulsa la profesionalización de las intervenciones sociales, en vistas a aumentar el impacto de los programas sociales (especialmente en su escala comunitaria).

La agrupación Juanito Laguna nace en 2001⁶⁶ en el Club Villa Argüello; donde realizaban tareas de apoyo escolar y compartían el espacio

⁶⁶ El gobierno de De la Rúa anunció el 1º de diciembre de 2001 la instauración del "corralito" por el que se restringió la realización de retiros bancarios en efectivo, se prohibió la transferencia de dinero al exterior y se estableció la obligatoriedad de realizar la mayoría de los pagos a través de tarjetas de débito, crédito o cheques. Esas medidas hicieron colapsar una situación de deterioro económico y social arraigada por décadas.

El 13 de diciembre tuvo lugar una masiva huelga general, dos días después se iniciaron saqueos a comercios del Gran Buenos Aires, Mendoza y Rosario. El 19 de diciembre los saqueos se generalizaron y los estatales se movilizaron en la capital de la provincia en una marcha que fue duramente reprimida. Como respuesta a estos hechos el gobierno declara el estado de sitio, lo que genera que esa misma noche tenga lugar una masiva autoconvocatoria en la Plaza de Mayo que se conoció como el "cacerolazo". La movilización, que creció y se mantuvo durante el día 20, fue violentamente reprimida y dejó, sólo en la ciudad de Buenos Aires, un saldo de 5 muertos y decenas de heridos como resultado de una jornada completa de enfrentamiento entre policías y manifestantes. El Presidente De la Rúa renunció a su cargo y en 10 días se sucedieron 5 presidentes: a Fernando de la Rúa le siguieron Ramón Puerta, Adolfo Rodríguez Saa, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde, quien asumió el 1º de enero de 2002.

Pero la crisis no estaba superada y la movilización popular continuaba. Entre las protestas el 26 de junio de 2002 se llevó a cabo un corte del Puente Pueyrredón (acceso a Capital Federal) que fue duramente reprimido y costó la vida a Maximiliano Kosteki y Darío Santillán, asesinados por miembros de la policía. Por esos crímenes cumplen hoy la condena a prisión perpetua el ex comisario Alfredo Fanchiotti y su chofer, el ex cabo Alejandro Acosta.

El Presidente Duhalde anticipó el llamado a elecciones nacionales y el 27 de abril de 2003 Néstor Kirchner fue electo Presidente de la Nación. Para entonces la pobreza alcanzaba, según datos del INDEC, al 54,7% de los argentinos, el desempleo había llegado en abril de 2002 al 24% y la brecha de ingresos era del 23.1%.

Durante este periodo la desnutrición infantil creció, esta economía arrasó con algo que destacó a Argentina de otros países latinoamericanos, la existencia de la clase media, ya que esta comenzó a empobrecerse hasta casi desaparecer. La salud pública empeoró ya que no contaba con los recursos necesarios para abastecer la demanda del sector.

La calidad de vida disminuyó, las escuelas se transformaron en comedores, convirtiéndose en espacios de contención social. Los maestros se transformaron, por así decirlo, en el sustento de sus alumnos y no en sus educadores.

La pueblada espontánea de diciembre cambió la historia argentina. No pudieron acallar la voz del pueblo. Se realizaron marchas, paros nacionales, donde participaron estudiantes, jubilados, desocupados. En la actualidad, trabajadores han recuperado fábricas.

con un ropero comunitario. Inicialmente el grupo estaba formado por chicas que vivían en el barrio y jóvenes de otras facultades.

Debido a diferencias políticas, las autoridades del Club de ese momento echan a Juanito del espacio y el grupo se disuelve. En el 2005, algunos de sus integrantes se vuelven a juntar y comienzan a trabajar, nuevamente, en el barrio; lugar en donde se sitúa en la actualidad la Biblioteca. Este espacio físico fue cedido por la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) y lo comparten con la huerta de los estudiantes de Agronomía, como así también con los chicos de Veterinaria, quienes realizan distintas campañas de vacunación en el barrio y cuidan a los animales del espacio.

En esta nueva etapa, Juanito comienza a trabajar junto con el MTD (Movimiento de Trabajadores Desocupados), se construye la Biblioteca que es la que hasta el día de hoy siguen utilizando para dictar distintas tareas. Por otra parte, se deja de lado el apoyo escolar que había estado dando durante un tiempo en el Club Villa Argüello y se comienzan a dictar una serie de talleres dentro de la Biblioteca. La mayoría de estas actividades estaban orientadas para niños, es decir eran "**Talleres Infantiles**".

Juanito forma parte del Frente Popular Darío Santillán (FPDS)⁶⁷, que como su nombre lo indica reúne a varias organizaciones en sí (de desocupados, ocupados, estudiantiles, educativo-culturales).

A partir de este año se generaron movimientos de autogestión y organizaciones sociales, que se ocupan de cumplir las tareas que le corresponden al Estado.

⁶⁷ Según sus integrantes: "El Frente Popular Darío Santillán es un movimiento social y político, multisectorial y autónomo. Nuestra organización se denomina Darío Santillán en homenaje a un compañero que participaba en el Movimiento de Trabajadores Desocupados, que fue asesinado junto a otro compañero piquetero, Maximiliano Kosteki, el 26 de junio de 2002, en una jornada de lucha desarrollada en el Puente Pueyrredón, Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. Darío Santillán (asesinado a los 21 años), fue y es un referente muy importante y sintetiza los valores humanos y la conciencia política de las jóvenes generaciones que desde un compromiso concreto con las reivindicaciones más urgentes de nuestro pueblo, lucha con vocación de impulsar cambios revolucionarios.

Decimos que es un movimiento social y político, porque para nosotros las luchas sociales y políticas no son compartimentos estancos. Pensamos que toda lucha social es política y que no hay lucha política sin carnadura social.

Desde el Frente se valora a la conciencia política y a la conciencia de clase como procesos, y no como objetos que se introducen artificialmente desde afuera por intelectuales esclarecidos. Y se definen a su movimiento como multisectorial porque si es cierto que en su origen, y en el actual desarrollo hay un peso decisivo de las organizaciones territoriales de trabajadores desocupados, se ha desarrollado también agrupaciones estudiantiles, núcleos

Como organización no funciona sólo en la Biblioteca, sino que participa también en el Club Villa Argüello y el Centro Cultural Mansión Obrera, ubicada en el barrio Nueva York de Berisso. Estos lugares no pertenecen al FPDS, pero algunos integrantes del mismo participan en él. A su vez mantienen una relación con los integrantes del Comedor “Los Amigos” que se encuentra en el barrio de Villa Argüello en donde en ocasiones también se les brinda la copa de leche a los niños que concurren al taller.

Juanito como organización y en relación a la cantidad de integrantes, fue abriendo talleres, tanto en la Biblioteca como en el Club Villa Argüello, quienes con sus nuevas autoridades invitaron a los miembros del movimiento a realizar actividades dentro de la institución. De esta manera nacieron talleres de: foto, guitarra, hip-hop, títeres y artesanía cartonera. Por distintas razones el trabajo de Juanito hoy es:

Taller de artesanía: miércoles en el Club Villa Argüello.

Taller infantil: sábado en Biblioteca.

Taller de cine: lunes, sábados en Mansión Obrera, barrio Nueva York.

Taller infantil: domingos en Mansión Obrera, barrio Nueva York.

Primer acercamiento de campo

El espacio sobre el que se trabajó es el Taller Infantil Juanito Laguna, el mismo funciona en la Biblioteca popular de la agrupación que se encuentra ubicado en la calle 126 y 62, del barrio de Villa Argüello, en Berisso.

El barrio está compuesto por distintos estratos sociales, que se encuentran bien diferenciados entre sí. De un lado del pavimento se ven construcciones un poco más sofisticadas, mientras que del otro lado del mismo las casas se vuelven precarias. Si bien lo único que divide a estos vecinos es el pavimento, los mismos integrantes del barrio se discriminan unos a otros como marcando una diferencia entre los que habitan sobre las calles asfaltadas y los que no.

Al igual que en muchos asentamientos poblacionales de bajos recursos los basurales en la vía pública son algo constitutivo de ellos con los que las personas conviven a diario.

Por detrás del barrio se alzan los terrenos de las destilerías de YPF y menores empresas afines que además del paisaje visual, contaminan el

sindicales, agrupaciones territoriales de carácter vecinal, expresiones culturales, espacios de jóvenes y de mujeres.” (www.frentedariosantillan.org)

aire con el olor de sus emanaciones, lo que se percibe al transitar por las calles de Villa Argüello.

Por otro lado la Biblioteca del movimiento, se encuentra en terrenos cedidos por las Universidad de La Plata como se dijo anteriormente, y comparte el terreno con un comedor, una huerta y pequeños corrales de vacunos con los cuales el movimiento realiza distintos productos como quesos de campo. Por hallarse en terrenos bajos, el taller se hace poco posible de ejecutar los días de lluvia ya que se dificulta el acceso a la Biblioteca, lo que además repercute en que las actividades planificadas al aire libre debido a la poca disponibilidad de un lugar seco donde realizarlas.

El taller infantil funciona como un Proyecto de Voluntariado otorgado por la UNLP a las chicas que llevan a cabo el mismo. A través de este consiguen cierta ayuda económica para comprar los materiales para poder dictar las jornadas. Las estudiantes que dictan el taller provienen de distintas carreras, tales como: Ciencias de la Educación, Comunicación Social, Trabajo social, entre otras.

Creemos que no es un dato para desestimar el hecho de que, por lo que percibimos en primera instancia, los vecinos de la biblioteca (ajenos al barrio de menos recursos del que provienen los chicos que concurren a Juanito) no conocen demasiado las actividades del taller, y en algunos casos, ni siquiera saben qué es lo que funciona en el espacio donde se encuentra la biblioteca.

Los niños y niñas que concurren al espacio son alrededor de 15, sus edades oscilan entre los 4 y 14 años y provienen de las cuadras más humildes del barrio. Los participantes del taller provienen de tres o cuatro familias del barrio que mandan a varios de sus hijos y en muchos de los casos también lo hacen con sus primos. El número de concurrentes varía sábado a sábado por la libertad de asistencia que provee el lugar a los chicos, y por los ritmos de vida que llevan los mismos, ya que en algunos casos su asistencia se ve influenciada por cuestiones laborales (algunos de los nenes salen a cartonear con los padres, otros son verduleros, e incluso hay un panadero en el grupo).

En términos generales los talleres se planifican en torno a una actividad central, pero que se encuentra articulada con otras para no aburrir a los chicos y hacer más dinámica la tarde: a veces se comienza con alguna actividad física con lo que las coordinadoras intentan hacer entrar en calor a los chicos (téngase en cuenta que acudimos al taller en tardes de otoño e invierno y en ellas el frío se hacía sentir.), aunque otro de los efectos que se busca con esto es, en palabras de las talleristas, que los chicos “quemem un poco de energía”, para que a la hora de desarrollar otro tipo de actividad no se hallen demasiado eufóricos o alborotados.

La tarde continúa con la actividad troncal, que en este momento es la preparación de una obra de títeres, cuya trama está basada en las

problemáticas que tienen los chicos y los habitantes en general de Villa Argüello con respecto al agua, esto motivado por el efecto de erosión que realiza la destilería lindante sobre los recursos naturales y el ambiente.

Finalmente se procede a servir la merienda, los neños y neñas continúan participando en este momento ya que ayudan a las coordinadoras a organizar el momento y a limpiar una vez finalizado.

Cabe aclarar que tanto al principio de la tarde como al final de cada encuentro, las talleristas van a buscar y a dejar a los chicos y chicas a sus propias casas, donde también se relacionan con los padres o con los vecinos del barrio, y donde además tienen la posibilidad de encontrarse con chicos que no van habitualmente al taller, por lo que este momento se vuelve una oportunidad para invitarlos.

Este taller funciona desde hace 5 años los días sábados de 14 a 18:30 Hs. aproximadamente, quienes dictan el taller son 5 chicas (Nicolasa, Josefina, Vanesa, Carolina y Rocío) de distintas carreras universitarias; quienes se organizan y planifican las actividades que se llevarán a cabo en cada encuentro durante la semana previa a la concreción del taller.

Durante la planificación de los encuentros se tienen en cuenta cuestiones como condiciones climáticas, recursos materiales y recursos humanos disponibles para el próximo sábado, tiempos necesarios para cada actividad, y se afinan los detalles de cada una de ellas. Cabe aclarar que en ningún momento se plantea la ejecución de los talleres como algo estático, e inmodificable con respecto a lo dispuesto en la previa planificación, ya que las coordinadoras tienen muy en cuenta las propuestas y ganas de los chicos en el momento de cada actividad.

A través de las distintas intervenciones se intenta generar en los chicos y chicas que concurren a Juanito una reflexión sobre la realidad en la que se encuentran, proveerlos de herramientas que ayuden a lograr lo antes propuesto, *mostrarles que hay otras cosas* (formas de vivir, de ser, de convivir), como dicen las coordinadoras. En la misma línea se intenta ayudar a los neños a desarrollarse en cuestiones como la lectura, la escritura, la plástica, pero también se les intenta enseñar valores, formas de comportarse que, sin ánimos de subyugar sus métodos de interacción, los ayuden a interrelacionarse con las demás personas.

Con respecto a cuestiones de géneros, la cantidad de neñas que concurren al lugar, es mayor a la cantidad de neños. En términos generales, ellas son más predispuestas a aceptar lo que las coordinadoras proponen como actividades, y los neños tienden más fácilmente a dispersarse y a crear técnicas propias de entretenimiento (este y otros puntos serán profundizados con el correr del trabajo), lo que no quita que participen también de lo propuesto desde las talleristas.

Lo antes mencionado es un claro ejemplo de la *apropiación* que realizan los neños y neñas de la biblioteca y del taller; en su accionar se visibiliza la comodidad que sienten al ingresar a la biblioteca sin pedir permiso a las talleristas y tomar libros, pelotas o juegos hallados en el interior de ésta, o jugar libremente por el campo sobre el que se asienta el comedor sin inhibiciones.

Los roles dentro del grupo de los neños y neñas se encuentran bien definidos, los más grandes (10 a 14 años) son los que se encargan de mantener el orden, repudiando “al revoltoso” por medio de insultos o golpes, aunque fieles a su edad también a veces lo alborotan, y son justamente sus metodologías de orden las que generan respuestas desde los más chico que terminan desencadenando un desorden aun mayor.

Los más pequeños por lo general se concentran más en lo que se propone como actividad, y aunque la reformulan a su manera, trabajan con menos problemas a la par de las coordinadoras.

Inscripción en el campo de comunicación y educación: en este punto se desarrolla el análisis del espacio a partir de las siguientes coordenadas conceptuales y ejes:

Como fenómeno sociocultural la educación es concebida como el encuentro de lo individual y lo social. En tal encuentro, el individuo, en virtud de una capacidad y una tendencia espiritual, asimila saberes transmitidos por una sociedad que contiene una cultura socializada y una necesidad de perdurar. Por lo que estaríamos en condiciones de afirmar que, en principio, la educación es un proceso que tiende a la conservación y/o reproducción sociocultural.⁶⁸

En este sentido, las talleristas de Juanito apelan a enseñar a los chicos valores, como el respeto, la solidaridad, el compañerismo. Además, le suministran conocimientos acordes a su edad y a su realidad, como cuestiones ambientales, sanitarias, éticas, apuestan a la no violencia, entre otras cosas, y tratan de afianzar los saberes que traen de la escuela, como son la escritura y la lectura. En algunos casos este apoyo pedagógico extra escolar se vuelve un poco más agudo ya que hay neños que no asisten a la escuela y por lo tanto, no es que tienen *problemas* de escritura o lectura, sino que directamente no saben leer o escribir.

Cabe aclarar que, como en todo proceso de aprendizaje, el taller está nutrido por las relaciones de poder que allí se trazan y los conflictos que aparecen en dicho proceso; con esto hacemos referencia a las reformulaciones que se dan en el juego educativo que proponen las coordinadoras de Juanito y al

⁶⁸ Revista NODOS (www.perio.unlp.edu.ar/nodos)

que responden los chicos: En algunos casos los chicos responden de manera favorable a lo propuesto desde el taller, por ejemplo, ante la propuesta de valores en primera instancia los chicos *aceptan* las reglas que desde Juanito se estimulan (ya sean compañerismo, respeto al otro, solidaridad); aunque de cualquier manera es lícito decir que vemos un fuerte arraigo de los valores que los chicos traen desde la familia, la calle, o la escuela, por lo que esta *aceptación* es luego contestada con formas propias de acción.

También, tratan de darles a los chicos una mirada crítica de lo social y de su realidad. Fomentan el trabajo e incentivan a que vayan a la escuela, a pesar de las críticas hacia la institución por parte de las coordinadoras. En Juanito, todo lo que se trabaja gira generalmente en torno a la cotidianidad de los niños, a su barrio, a sus prácticas.

Por otro lado hay que destacar que el aporte de la "**educación popular** que puede entenderse como el realizar procesos que posibiliten el descubrimiento de las bases, la explicitación y la valoración de ese proyecto popular. Esta educación se orienta a generar lugares de encuentro y a estimular la construcción de organizaciones y lazos permanentes entre las diferentes capas del pueblo, para así ir construyendo los sujetos colectivos concretos que puedan llevar adelante la lucha por el poder⁶⁹.

En relación a este concepto vemos en primera instancia una total conjunción de lo que es la educación popular y lo que desde el FPDS se propone como metas, y por lo tanto el taller Juanito Laguna; para ejemplificar y aclarar lo antes dicho, sólo nos basta con citar el lema del movimiento social y político antes mencionado: "construyendo poder popular para el cambio social".

Por otra parte vemos en Juanito un espacio total de educación popular, desde donde los espacios formativos se construyen en comunión con los chicos, tomando en cuenta todo lo que ellos proponen para hacer reformular los encuentros. Además, el taller se configura dejando atrás (superando) muchas de las normas propias de la escuela formal y que en el presente dificultan el real enriquecimiento de los chicos; en cuanto a esto, uno de los aspectos a destacar es la libertad de acción que tienen los niños dentro del taller lo que deriva (como se descubrió con el paso de los encuentros) en una predisposición mayor de ellos a participar de las actividades, a diferencia de la escuela donde dicen ser alborotados por que se aburren, o como respuesta a los embates de las maestras.

⁶⁹ OSSANDÓN, Fernando (s/f) "¿Qué es la comunicación popular?" en Centro de Estudios Ecueménicos *Comunicación Popular, Conceptos, Técnicas y Métodos*, CEE, México.

De la misma forma tenemos que abordar el concepto de **comunicación** como un proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas. Los hombres, en su cotidianidad, a través de sus prácticas, van conformando una experiencia colectiva, que construye una cultura y un contexto socio histórico específico.

"Mediante la comunicación, entendida como interacción social, se construye una trama de sentidos que involucra a todos los actores, sujetos individuales y colectivos, en un proceso de construcción también colectivo que va generando claves de cultura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse, modos interpretativos en el marco de una sociedad y de una cultura."⁷⁰

Jesús Martín-Barbero afirma que "hablar de los procesos sociales desde la comunicación implica situar su estudio en la cultura" y que "pensar los procesos de comunicación desde ahí, desde la cultura, significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios. Significa romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de comunicación a la tecnología"⁷¹.

Como proceso relacional de participación e interpretación del mundo, se valora a la comunicación en función del conocimiento, expresión y fortalecimiento de los valores, tradiciones e identidades culturales, implicando, además de los medios, una transversalidad social y una interacción dinámica de una red de relaciones de personas y grupos donde intervienen otros elementos, espacios, factores, instituciones, que concurren en diversas formas y manifestaciones de comunicación.

Desde esta mirada podemos afirmar que todas las prácticas son construidas con los chicos y desde los chicos, ya que éstos generan sus críticas a las talleristas por fallas en los talleres. Por ejemplo cuando las coordinadoras faltan, ellos se encargan de manifestar su malestar y de recordárselo. Además, muchas veces cuestionan las actividades, proponen otras formas de educarse. Por ejemplo, en la actividad (creación de personajes para construir títeres), desarrollada los sábados anteriores, son los chicos los que idean las historias de la obra de títeres, les asignan nombres a los muñecos, personalidades, etc.

Por otro lado, las coordinadoras, pautan rutas de trabajo, pero habitualmente se reformulan conforme a lo que los chicos tienen ganas de hacer

⁷⁰ URANGA, Washington. *Mirar desde la comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales*. 2007

⁷¹ MARTÍN-BARBERO, Jesús; *De los medios a las mediaciones*. Barcelona, Ed. G. Pili, 1987, ISBN 968-887-024-2. PÁG. 227.

ese día o de acuerdo a sus demandas y necesidades. La comunicación no es armoniosa, pero igualmente se comprenden entre ellos y pueden llevar adelante las prácticas.

El taller es un constante espacio de intercambio y lucha de sentidos, dado lógicamente, por el bagaje cultural de las coordinadoras y el de los chicos, y por los intereses que una y otra parte vuelcan en el taller, a groso modo lo que primero se percibe es la intención de las coordinadoras de que los chicos participen de las actividades planteadas, y la de los chicos de divertirse, jugar al fútbol, vóley, a pegarse, lo que choca con lo propuesto desde Juanito. El resultado de esto como se percibe en el paso de los encuentros, es una mediación de intereses, en la que los tiempos se dividen para hacer un tipo de actividad u otra, o directamente, las coordinadoras configuran las intervenciones de manera que los intereses de los chicos estén contemplados (salvo el de jugar a pegarse u otras formas de divertimento violento).

Sin embargo en este punto no podemos dejar de hacer alusión al término de **cultura** ya que se encuentra estrechamente ligado a lo comunicativo. Y para eso vamos a definir la **cultura** como “la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados, porque para nosotros, sociólogos y antropólogos, todos los hechos sociales se hallan inscritos en un determinado contexto espacio-temporal”⁷².

Dentro del campo concreto en el que estamos insertos trabajando vemos distintas manifestaciones por parte de los sujetos. Entre los actores encontramos diferencias notorias entre ellos. Por un lado Juan es el **líder** del grupo. Es el mayor (14 años) y es uno de los más antiguos de los que concurren al lugar. A éste espacio comunitario va con sus hermanos menores y sus primos. Él esta al tanto de la historia personal de cada uno de sus familiares directos.

Actualmente trabaja en una panadería lo que impidió su asistencia al taller en algunos encuentros. Cuando comenzamos con la intervención no trabajaba y se hallaba con acotadas (pero reales al fin) expectativas de continuar con sus estudios. Sabe leer y escribir. Es uno de los que más participa de las actividades que se proponen.

Juan tiene fuertes códigos filiales y de compañerismo. Manifiesta respeto hacia las talleristas. Se podría decir que muchas veces media entre

ellas y los chicos. Pone orden y organiza el grupo. Por otro lado, sabe cuales son sus limitaciones, es consciente de la realidad que vive.

Por otro lado las nenas son inquietas, son más afectuosas que los varones. Se muestran mayormente interesadas en las cuestiones de escritura y plástica. Se ponen a la misma altura que los chicos en cuanto a la violencia, golpes e insultos.

Se observa que son menos compañeras entre si que los chicos. Constantemente manifiestan necesitar el consentimiento del mayor de lo que hacen.

En cuanto a los nenes son más callados que las chicas, aunque menos vergonzosos. Se manifestaron celosos ante la presencia e intromisión de hombres ajenos al grupo. Participan menos de las actividades coordinadas por las talleristas. Se dispersan con gran facilidad. Según nos manifestaron en primeros encuentros, no ven el taller como un lugar de aprendizaje, sino como una recreación, un espacio para el divertimento.

Entre ellos se muestran compañeros pero a la vez competitivos (pelean constantemente para medir su fuerza sobre el otro). Son menos afectuosos que las chicas, y se mostraron distantes en el primer encuentro con nosotros, fueron los que más invadidos se sintieron ante nuestra presencia.

Con el paso del tiempo vimos que, en confianza, comenzaron a reivindicar al taller como algo más que un lugar para jugar, y esto se pudo rastrear en el encuentro con ellos cada sábado y en las actividades que llevamos a cabo con las talleristas.

Asimismo, notamos que cuando pasamos a ser parte del “paisaje” de Juanito y los nenes comenzaron a inhibirse menos ante nuestra presencia, se volvieron más cariñosos y demostrativos con las coordinadoras, e incluso con el grupo de Periodismo, lo que nos lleva a ver en este accionar un total reconocimiento de Juanito como un espacio de contención.

Uno de los rasgos más característicos de este grupo es la violencia verbal y física. La utilizan en su vida como una forma de juego, de comunicarse, de agredirse y de llamar la atención. Este es uno de los puntos sobre los que más se genera una lucha de significados y usos con las talleristas.

En cuanto a las coordinadoras del taller podemos afirmar que no hay jerarquías entre ellas. Todas desempeñan el mismo rol. Se muestran afectuosas con los chicos, son demostrativas, abiertas, comprensivas, pacientes, compañeras de los niños, y muy abocadas a lo que hacen. Se preocupan por la vida de los chicos, dialogan con ellos.

Además, se vinculan con la gente del barrio, con la familia de los chicos que asisten a Juanito. Fueron aceptadas por el lugar y se sienten parte de él.

Apuestan y creen que es posible mejorar, confían en el cambio. Tratan de generar en los chicos una mirada crítica de la realidad en la que viven.

⁷² GIMÉNEZ, Gilberto, *“La cultura como identidad y la identidad como cultura”* Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

También intentan enseñarles a los chicos a respetar los espacios comunes y a enseñarles lo productivo del trabajo colectivo, entre otros valores.

Para apostar a este cambio que creen posible trabajan sobre las prácticas comunes de los nenes, dentro del campo en el que se encuentran.

Para entenderlo nos basaremos en el término de Pierre Bourdieu, quien aborda el problema de la **práctica**. El autor sostiene, en principio, que ella es producida por el *habitus*. El **habitus**, para Bourdieu, más que con la intervención racional o la acción, tiene relación con la internalización de la exterioridad; es “una formación duradera, (el) producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada” una acción externa. Las estructuras internalizadas actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones.

Las prácticas producidas por el *habitus* tienden, con mayor seguridad que cualquier regla formal o norma explícita, a garantizar la conformidad con una estructura y la constancia o duración a través del tiempo. Las prácticas, además, cargan con una historia incorporada y naturalizada; en ese sentido, olvidada como tal y actualizada en la práctica⁷³.

En cuanto a las **Prácticas** que realizan: los más grandes tienen una importante presencia en la crianza de sus hermanos y primos menores; utilizan la violencia física y verbal como herramienta y medio de comunicación, de relacionarse entre ellos, como forma de juego. Además, practican el deporte y las peleas como una manera de ganarse el respeto del otro.

También, tienen internalizado el trabajo como forma de vida, a pesar de su corta edad. Por otro lado, son los chicos los que deciden ir o no a la escuela, ya que en sus hogares no se los obliga a asistir a la misma.

Asimismo, percibimos que en ellos es frecuente, cotidiana y normal la asistencia a lugares comunitarios, lo que los configura y forma parte de su rutina.

“Nuestra **identidad** sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos. Por eso suelo repetir siempre que la identidad no es más que el lado subjetivo (o, mejor, intersubjetivo) de la

⁷³ Revista NODOS

cultura, la cultura interiorizada en forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores”⁷⁴

De acuerdo a Gilberto Giménez y a los *habitus* y prácticas anteriormente explicitados, surge la pregunta por la **identidad** de los actores del taller infantil y el barrio en el que se inscriben. Frente a este concepto decidimos hacer una diferenciación dentro del mismo proceso de identidad para realzar y enriquecer la descripción de los actores. Así, apelamos a la diferenciación entre dos conceptos configuradores del anterior (identidad), estos son el de Identificación y el de alteridad, quedando armado el estudio de la siguiente manera:

Encontramos que hay una fuerte **identificación** con el barrio en el que viven, Villa Arguello, sienten orgullo por él y lo defienden de las intrusiones que hacen otros nenes de su edad pero propios a otros barrios (siendo “El Paligüe” con el que más rivalidad se despierta). Esto se vio reflejado en bromas que nos hacían a los estudiantes de periodismo, en las que a modo de defensa de su espacio propio (el barrio) nos advertían de nuestras intromisiones con frases como “no te hagas el gil vos, mirá que estás en Villa Argüello” o “mirá que este es mi Barrio” entre otras que hablan de la fuerte filiación con el espacio cotidiano. A medida que la intervención fue madurando con el tiempo, notamos otro tipo de prácticas que explicitaban la identificación con el barrio, por ejemplo, lo indignante que les resultaba que algún automovilista transitara por las calles a altas velocidades, poniendo en peligro a quienes habitan el barrio.

En general se ve en los chicos cierto temor al salir de las calles de tierra y adentrarse en el asfalto, en el interior del barrio se hallan más seguros, a pesar de los problemas casi cotidianos con los que conviven del tipo drogas, peleas y tiroteos callejeros.

Ligado a lo anterior vemos que se identifican con determinadas escuelas. Esto se debe a las críticas que reciben por los compañeros que al no ser de Villa Argüello los discriminan, les pegan, los hacen sentir incómodos en dichos espacios.

Con respecto al ámbito afectivo, vemos que a pesar que desde nuestra perspectiva como sujetos formados en una realidad diferente a la de ellos vemos debilidad en los lazos familiares en algunas cuestiones (como el desinterés, repetimos, desde nuestra perspectiva, del padre por saber dónde se encuentra el hijo, o qué hace), los nenes y nenas del taller infantil sienten respeto y admiración por sus padres, hermanos, primos, a los cuales citan a menudo en sus relatos de vida, cuentan qué hacen estas personas, en qué

⁷⁴ GIMÉNEZ, Gilberto, “*La cultura como identidad y la identidad como cultura*” Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM

trabajan, anécdotas. Al igual que cuando los ven, a pesar de la presencia de las talleristas o nuestras, no dudan en mostrar su afecto hacia ellos.

Rastreamos en primera instancia por parte de algunas de las niñas mayormente, el anhelo a ser maestras, maestras jardineras en el futuro, para lo que, según sus palabras primero tienen que estudiar en la universidad. Como propia interpretación de estas ideas, creemos que dicha elección, puede estar ligada al afecto recibido por parte de sus maestras en la escuela, como por parte de las talleristas.

Desde el lado de los varones, vemos una fuerte identificación con el mundo del trabajo, lo que les quita interés por la educación. A modo de análisis, percibimos aquí una fuerte desarticulación entre la educación formal y el universo laboral, donde ellos no creen necesario estudiar para conseguir un buen empleo. Esto puede estar influenciado por, además tantos otros factores como las experiencias laborales de sus familiares, las suyas propias en oficios como el de panadero, verdulero o cartonero, para los que no tuvieron que ir a una universidad, y todo lo necesario para trabajar se los proveyó el lugar de empleo o la calle. En suma, existe una desarticulación entre el mundo laboral y la educación formal, pero claro está, esta desarticulación no ocurre con respecto a la educación no-formal.

En cuanto a consumo, se observa identificación con cuestiones tales como programas televisivos, como "Patito Feo" o "Casi ángeles", con producciones cinematográficas como "El señor de los anillos", "Las crónicas de Narnia" y en lo que a música refiere, aparecen identificaciones con los grupos de cumbia del momento, y con el reggaetón, éste último estilo tiene menor auge que el anterior.

Con respecto a **alteridad** reconocemos en primera instancia cuestiones que decantan directamente de las nombradas en la etapa de identificación. Con esto nos referimos a por ejemplo la relación de definirse a ellos mismos estableciendo diferencias con los chicos de "El Paligüe" ya que según sus palabras son "gatos" "bardereros" que lo único que quieren es "armar bondi" (buscar pelea)

Como algo consensuado en el barrio, no vemos legitimación de la policía como una institución encargada del orden, los problemas se arreglan entre ellos, golpes, tiros, pero también con palabras, con diálogo, el que a veces viene luego del momento de violencia. Lógicamente los chicos son parte de esta realidad, forma de actuar y pensar, y por ello, definen su identidad en alteridad con los policías a quienes ven como alguien que no sirve para hacer regir la ley común, sino la propia y engrosar los problemas que tienen solución dentro del barrio.

Como insulto, forma de diferenciarse, utilizan palabras como "negro" "boliviano", vemos como obvia la reapropiación del uso de tales

términos y una resignificación de los mismos, que encuadran aspectos negativos, y son postulados como propios de personas que evocan lo feo, lo repudiable. Haciendo una auto-crítica, podríamos decir que el uso de estas palabras es similar al que usamos cuando decimos por ejemplo "no seas villero", y que va más allá de las características de los habitantes de la villa.

Finalmente encontramos diferenciaciones (desde los chicos del taller) con respecto a jóvenes del barrio que llevan otras formas de vida, más ligadas a las drogas y la delincuencia, a los que caracterizan con la frase "son cualquiera", o "hacen cualquiera".

Desde su imaginario, emergen cuestiones tales como las **expectativas a futuro y las formas de mirar su presente, su mundo**. A grosso modo, y buscando aspectos que (sin deformar lo observado) envuelvan a todos los chicos, o a la gran mayoría de ellos, vemos intereses ligados a por ejemplo la idea de que su futuro se halla fuertemente ligado al barrio (en directa concordancia por el sentimiento de identificación que encuentran en él), no desean salir de él y anhelan que sus empleos sean labores relacionadas a su espacio actual de vida.

Ven a éste como la zona por excelencia de las relaciones humanas, además de su espacio de desarrollo laboral, es el barrio, la arena de lucha, las esquinas, la calle, son los lugares donde se arreglan los problemas. También es el ámbito (y esto unido a la lucha de poder, a las peleas callejeras, a la justicia por mano propia) donde se bordan las jerarquías y los espacios de cada actor dentro de la vida cotidiana, además de lo antes nombrado, la lucha de poder se da en competencias de fútbol organizadas entre y por los mismos chicos, tanto del taller como del resto de Villa Argüello y otros barrios.

Ven el afuera como algo que les genera desconfianza, más allá de las cuestiones que a nuestro entender son violentas y poco confiables y que se dan dentro de su mismo barrio, pero que para ellos son naturales. En el ámbito barrial, conocen a todos los vecinos, saben qué hace cada uno, qué se encuentra haciendo en determinado momento, qué problemas tuvo o tiene con otros vecinos, quiénes conforman su familia. Pero de aquello que queda del otro lado del asfalto conocen poco, y no han tenido buenas experiencias, ya que las humillaciones, y los problemas (del estilo de las peleas) vienen desde ese afuera, el miedo a lo no cotidiano se ve en, por ejemplo, el miedo de una de las niñas a una ambulancia que justo pasaba por el barrio. Aunque, cabe aclarar que algunos de ellos, no dejan de sentir intriga por eso que no conocen.

Como **coordinadas** a nivel macro-estructural que se "reflejan" en el barrio, en los chicos, creemos que la más importante de ellas tiene que ver con el proceso neoliberal de deconstrucción del estado (para algunos destrucción) vivido en los 90 con Carlos Menem como abanderado de dicho "des-proceso" (retroceso).

Como producto menos implícito de dicha etapa entendemos al mismo barrio. A la mismísima Villa Argüello, un asentamiento de emergencia en terrenos ocupados cercanos al polo petroquímico de Berisso. Formado gracias a la precarización del trabajo, al aumento del trabajo ilegal e infantil, a la baja en la mano de obra necesaria en las industrias, a la privatización de las empresas.

Todas estas cuestiones acarrear características descritas en los actores a lo largo del análisis, aumento de la analfabetización (muchos de los chicos no saben leer o escribir), condiciones de vida muy precarias, mala alimentación, abrigo e higiene.

Nuevas formas y códigos de socialización: aumento de la violencia verbal y corporal (muchas historias familiares giran en torno al maltrato entre padres, familias y vecinos) y la pérdida de presencia de algunas instituciones modernas en la configuración de los sujetos, como son la policía, la legislación hegemónica, formal (en el barrio esto dio lugar a la configuración de nuevas leyes, propias de los habitantes del lugar), la falta de interés en la escuela y en otras instancias de educación. La pérdida de fe en el Estado municipal, provincial o nacional como ente regulador y solucionador de sus demandas (lo que generó una nueva confianza en los movimientos sociales como "Juanito" o como el Frente Popular Darío Santillán).

En paralelo con lo anterior, nos resistimos a separar cuestiones tales como la sociedad de consumo, la industria cultural, la sociedad de la información, y las nuevas tecnologías, ya que encontramos prácticas e ideas de los habitantes de Villa Argüello y de los nenes del Taller infantil que se conjugan y son parte de la influencia de todas ellas (téngase en cuenta que esta influencia no es del tipo de las descritas por la teoría Críticas de los mass media, sino que en el término se contemplan también los procesos de recepción que desde Michel de Certeau se vienen estudiando).

Con respecto a esto, encontramos un total conocimiento acerca de productos como los reproductores de DVD, el celular, la televisión, cámaras digitales (aunque en algunos casos sólo saben de qué se trata, en otros saben utilizarlos por tenerlos en sus casas). Esto los acerca a las producciones audiovisuales antes mencionadas (producciones cinematográficas de Hollywood, programas del estilo de "Patito feo" o "casi ángeles") y que muchas veces poco tienen que ver con su ámbito de pertenencia, pero dentro de las cuales también se ven representados.

Reconocimiento del Universo Vocabular

El reconocimiento del Universo Vocabular, según explica Freire, consiste en el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo.

El universo Vocabular comprende lenguajes, inquietudes, reivindicaciones y sueños de los sectores populares.

«El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen» (Freire, 1967).

Es por ello, que nos propusimos ahondar en el reconocimiento del Universo Vocabular, por medio de una actividad, o juego, que nos acercó a los chicos. Pero logrando que de manera conjunta, ellos mismos, contribuyeran a la formación de este Universo que nosotros pretendemos reconocer (como no podría ser de otra manera)

La intervención que realizamos con los chicos poseyó la didáctica de juego, eligiéndose así para que los niños puedan ver esta actividad con entusiasmo, dentro del encuentro, a modo de entretenimiento, y no como un mero cuestionario de nuestra parte para obtener la información que necesitábamos, sino por el contrario, intentando lograr que ellos se sientan protagonistas de aquello que elaboraron de forma conjunta.

El juego

El juego consistió en elaborar un afiche con fotografías que mostraran los lugares que los chicos han nombrado o señalado como más significativos para ellos en las primeras observaciones y encuentros.

Aparecieron tres lugares importantes en los que en general los niños pasan mayormente su tiempo, y además, desarrollan diversas prácticas y entablan relaciones con el otro. Estos tres espacios son: el barrio; la escuela; y la biblioteca o el taller Juanito Laguna.

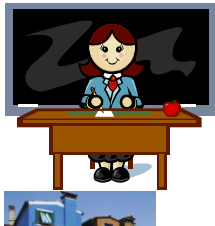
El objetivo concreto que el juego se propuso fue que, a partir de los tres afiches con fotografías que representaban los espacios antes mencionados, los chicos llenaran con palabras propias lo que significaba para ellos cada uno de estos lugares. Motivando a que se plasmaran no sólo términos que hicieran alusión a los objetos con los que los lugares analizados estaban compuestos, sino también a ideas, sentimientos, anécdotas que les surgieran al pensar en ellos.

Es así que, se debió tener en cuenta todo aquel vocabulario que los chicos utilizaran para significar estos lugares, respetando sus propias palabras, no limitándolos al uso del lenguaje formal o normal para nosotros, ni tampoco

resignificando lo que ellos dijeran. Es decir, se dejó que los chicos llenaran cada uno de los espacios con sus propios términos.

- Ejemplo esquemático del afiche que se mostrara a los chicos para que ellos puedan llenarlo con sus palabras.

Escuela



Biblioteca



Barrio

NOTA: Cabe aclarar que las fotografías de cada afiche, que eran varias por espacio elegido, eran tomas reales de los espacios cotidianos de los chicos y no ejemplos ajenos a su realidad, con esto se buscó motivar la producción de sentidos de los niños y niñas, lo que creemos, se hubiese visto limitado al utilizar otros tipos de ejemplos fotográficos.

A partir de este juego se pudo realizar un nutrido acercamiento al Universo Vocabular de quienes son los protagonistas de ese espacio. Ellos, a través de su participación, comportamiento, ideas, manifestaron datos que nos permitieron reconocerlos y conocer su contexto desde su propia óptica.

Así mismo, permitió ver qué significancia e importancia tienen estos espacios en su vida cotidiana; reconociendo sus prácticas socioculturales, facilitando también entender cómo se ven ellos mismos, cómo ven a sus pares, maestros, vecinos, etc.

Resultados

En la actividad desarrollada en los afiches se pudieron obtener los siguientes significados de cada espacio:

El barrio

- Juegan
- Viven
- Andan en bici
- Tienen amigos
- Juegan en la plaza
- Hay mucha gente
- Buena relación con los vecinos
- Está YPF
- Parada del “cole” (o “dosca” para la línea 214)
- Hay chicos
- Agua contaminada
- Árboles
- Calles de tierra
- Gente buena y mala
- Saltan en la soga
- Se pelean los grandes
- Kioscos
- Robos
- Policías
- Tránsito
- Animales sueltos
- Perros que muerden
- Gente que trabaja
- Gente que estudia
- Canchita de fútbol
- Se puede andar libre por el barrio

Escuela

- Estudian
- Aprenden

- Juegan en el recreo
- Hay maestras
- “Hacemos quilombo porque la seño es buena y no hace nada”
- Desorden en hora de clase y fuera.
- Reconocimiento de la autoridad de la directora.
- Los alumnos le gritan a la docente, y la docente hace lo mismo.

Biblioteca

- Hay libros
- Dibujos
- Es linda
- Juegan con los chicos
- Hacen títeres
- Van a la biblioteca porque los padres los mandan y porque quieren.
- Se divierten
- Toman la leche
- Aprenden
- Cocinan
- Hicieron una obra de teatro
- Es limpia

Desarrollo

Con respecto al barrio, este brinda a los chicos una identidad, al igual que el barrio adquiere lo mismo de ellos. Además, el barrio no sólo es el espacio en donde conviven con el resto de la gente, sino que se constituye como un espacio de recreación y educación para los chicos.

Así, logran detectar lo bueno y lo malo que se presenta frente a ellos en su ámbito, es por ello que hablan de robos, peleas, gente buena y mala, etc.

También, se puede ver como se hace referencia a YPF, ya que los niños mencionan esa fábrica y la contaminación que la misma genera. En ese contexto se puede ver contaminación ambiental de suma importancia, por ejemplo, esquinas o espacios verdes utilizados para arrojar basura.

Por otro lado, siguiendo con el análisis de los datos reunidos sobre el barrio, se puede ver que los niños hacen referencia a la relación con el otro, en cuanto a él vínculo con los vecinos, hacen amigos, comparten actividades, etc. Identifican lugares claves como el kiosco, la plaza, parada del colectivo, etc.

La escuela es vista por los chicos como un lugar de aprendizaje, de interrelación, en la cual se establece una relación directa, personal entre los chicos, y donde se expresa en gran medida la violencia. No manifiestan

respeto por los maestros, no reflejan frente a ellos respeto por la autoridad más que por la directora; en este punto y en comparación con las coordinadoras de Juanito, manifestaron que a pesar de que las maestras de la escuela son buenas, ellos se portan mal (gritan, “hacen quilombo”), entre otras cosas porque ellas se maneja en los mismos términos (de alguna manera argumentando aquello que reza “a la violencia se le responde con más violencia”). Tanto el ámbito de estudio, como los recreos son utilizados como recreación. La concurrencia a la escuela es vista como optativa, no como una obligación o deber. No notamos aquí, comparando con otro tipo de chicos, (por ejemplo de clase media) intenciones de realizar un acto rebelde al no ir a la escuela, sino en realidad, un cierto desinterés por ella.

En relación a la escuela, es en el barrio donde los chicos no sólo pasan mayor tiempo, sino que reconocen ese espacio como más importante.

Con respecto a la biblioteca los chicos lo reconocen como un lugar de aprendizaje, y como un espacio en donde realizan diversas actividades que también tienen que ver con prácticas de expresión como el teatro o títeres, los dibujos, o la escritura.

A diferencia de la escuela, aquí si hay un reconocimiento de la autoridad, en este caso los chicos establecen respeto frente a las talleristas y, en relación a algo antes mencionado, esto se debe a que las coordinadoras de Juanito no los tratan mal, ni se intentan hacer oír a los gritos como sus maestras de escuela.

Además de las actividades recreativas o educativas los chicos cocinan, se alimentan, limpian, etc.

Entre otras enseñanzas, de la actividad se desprende una que resalta más que las demás y es el fuerte vínculo que tienen con el barrio, el lugar por excelencia de socialización, recreación y educación.

Elementos para el diseño del plan de intervención

A - Objetivos (y propósitos)

Objetivo general

Realizar una obra de títeres dónde se problematice sobre cuestiones ambientales que afectan al barrio, haciendo eje en la contaminación del agua, brindando conocimientos y generando concientización en los chicos que habitan en el lugar.

Objetivos específicos

- Lograr que los chicos se enteren e interesen sobre las problemáticas del barrio.
- Identificar problemáticas que los chicos habitualmente transitan en la vida cotidiana, ya sean sociales, ambientales, de seguridad, etc.
- Fomentar el interés por la educación en los chicos.
- Promover actividades recreativas y de integración (pintura, escritura, etc)
- Despertar el interés de crear proyectos personales.
- Utilizar la comunicación como herramienta de integración entre los chicos y con los chicos.

B- Fundamentación

En el capítulo III, del libro Pedagogía del oprimido, Paulo Freire se plantea que el diálogo es pensado como un fenómeno humano. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre la acción y la reflexión, y que no sea praxis. La palabra verdadera será transformadora del mundo. Porque el diálogo implica un pensar crítico, sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación.

En relación a lo que plantea el autor, y desde nuestro posicionamiento de comunicadores/educadores, se buscó a través de la intervención lograr lo propuesto en los objetivos descriptos anteriormente por medio de la práctica. Con el objetivo de transformar en algún aspecto la realidad, la cotidianeidad, los comportamientos y/o pensamientos de los actores que se analizan por medio de las intervenciones.

Además, luego de analizar la teoría sobre el diálogo, se puede observar en la experiencia que el **diálogo** es un elemento inherente a las prácticas sociales, por ende, atraviesa el espacio comunitario en el que estamos trabajando. Con nuestra presencia en Juanito, mediante el contacto directo con los chicos y el lugar, pudimos dialogar con ello, con esa realidad, a través de la reflexión, del pensamiento crítico y la acción. Pero hubieron limitaciones que nos impidieron lograr una transformación concreta, fuerte, como fue la falta de tiempo, los pocos encuentros (7), más allá de que los sábados que íbamos estábamos 3 horas y media, pero no eran en su totalidad productivas, porque muchas veces los niños no querían realizar la actividad propuesta y preferían jugar al fútbol o al voley, y además, no siempre era completa la concurrencia de los chicos a la biblioteca.

Igualmente la intervención comunicacional pensada, la obra de títeres en la cual se aborda la problemática del agua, quedó planificada, con los personajes pensados y alguno de ellos creados, con sus características

descriptas y el ambiente en el que se desenvuelven por los chicos, pero la suspensión de algunos encuentros, por lluvia, o por alguna fecha importante, y los cambios de rutina, no nos permitieron concretar la intervención en su totalidad (en lo que respecta a la obra de títeres).

Lo que pretendimos hacer es estudiar a los chicos y su relación con el mundo, para poder detectar cuáles son los temas generadores. Por medio de nuestro acercamiento al campo pudimos detectar temas como la violencia, la pobreza, la desigualdad, falta de higiene, cuestiones ambientales, etc. Que por medio de nuestra intervención (obra de títeres) nos proponemos transformar.

Nuestra intervención en el campo educacional se realizó en base a la noción que Freire desarrolla cuando establece que: La educación auténtica no se hace de A para B, ni de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. No busca una educación "bancaria".

Así mismo, las talleristas encargadas de "Juanito" adaptan sus actividades educativas/ comunicacionales al contexto y realidad social, política y económica, en la que está inscripta la biblioteca. Ya que no desarrollan la educación de manera formal, sino a través, de juegos, actividades recreativas, donde se establece el diálogo y vínculo con los chicos. Es por ello, que las actividades implementadas no son impuestas, sino por el contrario hay una elaboración de las mismas, que parte inicialmente del interés que los chicos manifiestan sobre determinados temas e inquietudes.

Cuando hablamos de comunicación/educación, en referencia a lo que llevamos a cabo en el espacio comunitario, hacemos referencia a que "intervenir a partir del campo de comunicación/educación implica un reconocimiento del mundo cultural de los sujetos (en termino de Paulo Freire el Universo Vocabular) para desnaturalizar prácticas hegemónicas. En este punto es necesario tener en cuenta que las acciones tendrán que ser consientes y deliberadas, para intentar desarreglar un orden y orientarlas a partir de la voluntad de transformación"⁷⁵.

Nuestra intervención parte de un reconocimiento del universo vocabular por medio de actividades y observaciones encuentro a encuentro, en término Freireanos, el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos (los chicos de Juanito) interpretan el mundo.

A partir de dicho reconocimiento nuestra intervención continúa por medio de la realización y elaboración de prácticas socioculturales trabajando conjuntamente con los chicos, precisamente en una obra de títeres. Donde no sólo se pone en práctica la elaboración de personajes, los cuales permiten una identificación con el espacio y los sujetos, sino que además se problematizan conflictos cotidianos que atraviesan el contexto inmediato de los chicos.

⁷⁵ Documento de cátedra: una primera aproximación al campo de comunicación/educación

“Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de los modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone”.⁷⁶

En la obra de títeres se buscará la incorporación de nuevos contenidos educacionales, precisamente sobre el aspecto ambiental. Logrando o intentando modificar realidades cotidianas. Así mismo, establecer por medio del discurso que se plantea en la obra, que los chicos no sólo se identifiquen y reflejan en los personajes por medio de su elaboración y puesta en práctica, sino que además esta actividad colectiva despierta un interés por la concientización sobre cuestiones ambientales. Permitiendo también ser protagonistas directos de dicha actividad, generando soluciones al problema, desarrollando la capacidad crítica y la intervención de los niños.

El tema planteado para la intervención, sobre cuestiones ambientales, se desprende de que en el barrio se encuentra la destilería de YPF, foco de contaminación ambiental: tanto del aire como del agua. Además, se destinó el uso de espacios verdes de recreación, para el asentamiento de pequeños basurales en la zona. Es por ello que, con la obra de títeres se buscará informar y concientizar sobre esta problemática. Utilizando el discurso de la obra como herramienta comunicacional de difusión, y generando soluciones por parte de quienes co- habitan en el lugar.

La comunicación comienza a incorporar otras dimensiones de análisis que no están contemplados en los medios masivos. A partir de ahora es posible reconocer en la biblioteca, la pertenencia y la identificación que los sujetos tienen en relación con el lugar establecido.

La apropiación que los chicos hacen del espacio despierta y crea sentidos, como de pertenencia, identificación, afectiva, etc. Los chicos que concurren a la biblioteca comienzan a incorporar prácticas y sentidos inherentes que atraviesan el espacio socio comunitario, por medio de la realización de diversas actividades como lectura, juegos, cocina, actividades físicas, etc.

⁷⁶ Análisis del discurso y educación, de Rosa Nidia Buenfil Burgos

En la biblioteca podemos reconocer que los chicos poseen prácticas y modalidades incorporadas en cuanto al mundo que los rodea, en torno a eso es que se plantean determinadas actividades a desarrollar por estos.

“En la conformación del mundo cultural se producen adhesiones a determinado discursos que modelan, reafirman y transforman nuestras prácticas heredadas. No puede escindirme de ellas, además como estoy en un mundo social, la suma de todas ellas me van formando como sujetos”.⁷⁷

En el proceso de intervención que llevamos a cabo, las talleristas realizaron un trabajo conjunto al nuestro, ya que la actividad fue planificada íntegramente. Así mismo, se tuvo en cuenta lo que los chicos aportaban para la actividad.

Tanto las talleristas, como nosotros, en la intervención planteamos un rol de meros mediadores entre una realidad social y lo que los chicos realizan. Es decir, sólo se intenta intervenir para crear en los niños pautas de conocimiento y conciencia crítica sobre determinados problemas. Nada se impone, sino que por el contrario, se brindan herramientas no sólo comunicacionales que permitan mayor entendimiento y comprensión en los chicos, sino que además se incorporan aspectos educacionales.

De hecho, una característica del taller es no tener pautas inflexibles, ya que las actividades pueden variar de acuerdo a las demandas y necesidades que manifiestan los chicos.

Estrategia general y actividades

En cuanto a la modalidad de trabajo queda fundamentado en lo que Freire plantea cuando establece que “las estrategias de comunicación/educación, tienen un sentido político, ya que propone trabajar con el otro en la búsqueda de sus propias formas de organización, y no para el otro. Desarrollar trabajo o acciones estratégicas de comunicación/educación, significa hacerlo con los otros, significa partir del conocimiento de la prácticas socioculturales de nuestros interlocutores, partir de lo que él llama el conocimiento y reconocimiento del universo vocabular”⁷⁸.

La intervención planteada posee una modalidad recreativa- educativa en donde los chicos a partir de sus conocimientos, y la ayuda de las talleristas,

⁷⁷ Documento de cátedra: una primera aproximación al campo de comunicación/educación

⁷⁸ “El reconocimiento del universo vocabular y la pre alimentación y acciones estratégicas” Jorge Huergo.

puedan trabajar y analizar problemáticas sociales que transitan cotidianamente, por medio de prácticas socioculturales como es una obra de títeres.

Así mismo, representar por medio de la elaboración de personajes y paisajes el lugar que ellos mismos ocupan, ya que no sólo son quienes elaboran la obra, sino por el contrario, son los que participan directamente de la realidad social que queda presentada en el discurso de la obra.

Es por ello, que los chicos crearon sus personajes, los conformaron no sólo desde el aspecto físico, sino que le incorporaron una forma de acción a dichos títeres, que tiene que ver con cómo se auto-representan.

Con respecto a lo planteado en los objetivos de intervención, puede verse que la realización de la obra de títeres cumple con las expectativas que se tienen en los objetivos plasmados anteriormente. La idea de problematizar conflictos en este caso el ambiental, queda moldeado en el discurso que tendrá la obra en donde se podrá ver que hay un problema en el barrio, pero que además necesita una solución, que hasta podrá ser formulada por los mismos chicos.

Así mismo, que haya educación en los chicos sobre distintos problemas que se presentan en el barrio, reconocer que los niños pueden identificarlos y brindarles herramientas educacionales que les permitan poder sobrellevarlos e incluso revertirlos. También, la integración tiene un carácter comunicacional/educativo, debido a que el trabajo será colectivo en donde se expondrán ideas en común y de todos surgirá una noción sobre un determinado tema, que en este caso es el problema de contaminación, pero sin embargo, cada problemática podrá ser resuelta de manera grupal con la elaboración de distintas prácticas.

La creación de proyectos personales tiene estrecha vinculación con la actividad planteada y su realización, debido a que los chicos representen lo que ellos quieren mostrar, a partir de los conocimientos establecidos por las talleristas y los que adquirieron en la escuela. Pero además, será un objetivo personal de cada uno colaborar con la concreción de dicho proyecto, en este caso que la obra de títeres se termine para poder brindarla al público.

Por otro lado, los sujetos que interpelamos son los chicos que concurren a dicha biblioteca, es por ello que se acude a un vocabulario simple para ser comprendidos por ellos, integrando nosotros mismos, términos propios de los chicos que aprendimos con el día a día. La actividad planteada para la intervención es acorde a sus edades y necesidades, y por último, tomando como referencia el contexto en el que viven y la realidad que transitan.

Relatorías

Crónicas de cada encuentro en Juanito

Dato inicial: Comenzamos tarde las prácticas por falta de espacio donde trabajar.

El **27 de mayo** comenzaron las prácticas en la biblioteca Juanito Laguna. El taller empezó a las 2.30 horas, aproximadamente. Al encuentro lo llevan adelante cuatro coordinadoras o talleristas: Ricío, Nicolasa, Vanesa y Josefina. Ese día asistieron a Juanito 15 chicos/as. La actividad inicial, para entrar en calor, ya que los encuentros por lo general se realizan al aire libre por falta de espacio físico, fue jugar al fútbol en parejas y atados. Luego de la recreación, los niños se organizaron en cuatro grupos y en distintos afiches caracterizaron a los personajes de la futura obra de títeres. Un grupo caracterizó al italiano, otro a Laurita, otro a Pato, y así se trabajaron todos los personajes.

Después del ejercicio de escritura, se organizó la merienda. A las seis de la tarde, acompañamos, junto con las talleristas, a los chicos a sus casas, y finalizó el encuentro.

Nuestra apreciación y la de las coordinadoras fue que nuestra presencia alteró el comportamiento de los chicos, estaban más inquietos, se peleaban más, preguntaban para qué íbamos a Juanito, entre otras cosas.

El **31 de mayo**, a las 3.30 horas comenzó el taller en la Biblioteca Juanito Laguna. Ese día las actividades se retrasaron, porque previamente se había realizado una campaña contra la sarna y las talleristas asistieron. A las tres de la tarde, con las coordinadoras fuimos a buscar a los chicos a sus casas para ir a la biblioteca. Concurrieron al lugar cinco niños y cinco niñas, aproximadamente. La actividad pensada para esa jornada consistía en escribir en distintos afiches nuevos aportes e ideas para la construcción de las historias de los personajes para la obra de títeres, pero los chicos no se mostraron interesados en realizar la práctica. Los varones se juntaron a jugar al voleibol (casi toda la tarde), y las chicas, junto a las talleristas y alguno de nosotros, empezamos a confeccionar los cuerpos de los títeres, con papel y engrudo. Una vez concluidos, los dejaron secando y se organizó la merienda.

A las seis de la tarde, llevamos de regreso a cada niño a su casa, y finalizó el encuentro.

El **7 de junio**, el taller comenzó a las tres de la tarde. A él asistieron aproximadamente 12 niños/as. La actividad de día consistió en caracterizar y mencionar aspectos del "agua", ya que sobre ésta temática gira nuestra intervención, a través de la obra de títeres.

Los chicos se agruparon en distintos equipos, cada uno de éstos con afiches, en los cuales estaba el nombre de un personaje determinado de la obra de títeres, y allí, tuvieron que escribir, por ejemplo: ¿Cómo es el agua?, ¿para qué usa el agua el personaje?, ¿cómo es el agua?, ¿de dónde saca el agua?, etc.

La actividad fue productiva, porque ayudó al armado de la historia de los personajes, se la vinculó con el área ambiental, y fue construida desde la mirada y el aporte de los niños. Además, con este ejercicio seguimos ampliando el reconocimiento del universo vocabular de los participantes. Luego, se realizó la merienda y finalizó el encuentro.

El sábado **14 de junio** no hubo taller, porque era el aniversario de la muerte del Che Guevara, y las coordinadoras decidieron suspender el encuentro y asistir al evento. Además, ese fin de semana era el día del padre y muchos de nosotros viajaron a sus casas.

En **21 de junio** tampoco se realizó el taller. Llovió y el barrio prácticamente se inundó. Y al ser la mayoría de las actividades al aire libre, por las condiciones climáticas, fue imposible la concreción del taller.

El **28 de junio** se llevó a cabo el encuentro. La actividad central de ese día fue la descripción del barrio, de la escuela y de la biblioteca. Para ello, los chicos se agruparon en equipos reducidos, y en tres afiches diferentes se describieron esos lugares: un grupo trabajó sobre el barrio, otro sobre la escuela, y el restante, sobre la biblioteca. El ejercicio fue productivo, los chicos se interesaron con el tema, y estuvieron más de una hora realizándola. Con los datos recogidos seguimos ampliando el registro de reconocimiento del universo vocabular de éstos actores.

Una vez concluido el juego, se armó un plenario donde los niños leyeron en voz alta el resultado de la actividad.

Ese día los chicos tuvieron que ir a tomar la leche al taller Olga Vázquez, por ello fue la única actividad llevada adelante. Más allá de que los varones jugaron con la pelota, al fútbol y al voleibol.

El **5 de julio** el taller comenzó a las tres de la tarde. Como cada sábado las talleristas fueron a buscar a los chicos a sus casas. Asistieron al encuentro seis niñas y cinco niños, aproximadamente. En esa jornada, se realizó un juego, en el cual los chicos tenían que adivinar el nombre de un compañero, que le tocaba por azar en un papelito. Sentados en forma de ronda, se les colgó el nombre del participante en la espalda, y a través de preguntas, que debían responderse por sí o por no, el chico tenía que saber que compañero

le había tocado. El juego se pudo llevar adelante, más allá de que alguno de ellos, no cumplió las reglas del juego.

Al concretarse la recreación, las coordinadoras armaron tres grupos, y en afiches se escribieron las actividades que se podrían llevar a cabo el 12 de julio, para festejar el cumpleaños de la biblioteca. Se pensaron juegos, se realizaron carteles con fotos de los niños, y se hicieron las invitaciones para el festejo del próximo sábado. Al concluir con ello, tomaron la merienda. Luego se los acompañó a su casas, y finalizó el encuentro.

El **12 de julio** fue una jornada exclusivamente de festejo. Se celebró el cumpleaños de la biblioteca Juanito Laguna. En el encuentro comenzó al mediodía y finalizó a las seis de la tarde, aproximadamente. Las talleristas prepararon dos ollas populares con guiso para todos los concurrentes: los chicos del taller, sus familias, y algún vecino. Entre grandes y niños serían 50 personas.

Durante la celebración cantaron, se hizo una obra de títeres, bailaron y jugaron al juego de los disfraces, a pesar de las condiciones del espacio, porque había llovido el día anterior y aún había charcos de agua y barro.

Por último, entre tortas, galletitas, facturas y mates, se cantó el feliz cumpleaños a la biblioteca, finalizando así el encuentro.

Reuniones con las talleristas:

Además de realizar las prácticas en Juanito Laguna, los viernes nos juntamos en Olga Vázquez (calle 60 entre 10 y 11) o en la casa de alguna de las coordinadoras, para planificar las actividades que se realizarán el próximo encuentro. Pensamos juegos, ejercicios, para compartir con los chicos.

Por otro lado, trabajamos conjuntamente para poder idear y concretar nuestra intervención comunicacional/educativa, ya que acordamos actividades en común para que las talleristas puedan seguir con el taller, como lo vienen haciendo, y a su vez, nosotros poder realizar la práctica sin alterar su planificación.

RIVERO, María Eugenia

Al comienzo de la cursada las expectativas eran muchas: a dónde trabajaremos, será en una escuela o en un espacio socio-comunitario; será con niños, adolescentes, adulto, qué actividades podremos llevar a cabo, de qué manera hacerlo, con qué nos vamos a encontrar. Luego llegaron algunas definiciones y con ellas nuevos interrogantes. ¿Cómo serán los chicos? ¿Les gustará lo que les propongamos? ¿Qué herramientas podremos brindarles? ¿Y ellos a nosotros?.

El espacio que elegimos para llevar a cabo nuestro trabajo fue un Taller Infantil inserto en la Biblioteca Popular "Juanito Laguna" de Villa Argüello, comenzamos con un primer acercamiento con las talleristas y luego con los niños; y en el proceso nos fuimos conociendo. Luego de los primeros encuentros todo empezaba a tomar un poco más de forma. Este conocimiento nos llevaría a pensar modos específicos de abordar la práctica en función de los deseos de los chicos y el análisis realizado.

En el transcurso de la práctica se presentaron algunas dificultades que atrasaron el proceso (cuestiones meteorológicas y, en otras ocasiones, por jornadas que las talleristas participaban no se podía asistir al taller), pero éstas no la volvieron menos interesante y enriquecedora.

Más allá de estos percances, la vinculación con los chicos me hizo dar cuenta de otras realidades y derribar algunos prejuicios, por un lado los construidos e impuestos socialmente y por otro los propios; y de la misma forma, conocer e implementar otros tipos de educación que jamás había trabajado.

El proceso que compartimos fue muy importante para mí, ya que tuvimos la oportunidad de compartir con las talleristas las reuniones de planificación del taller, y de esta forma realizar un trabajo en conjunto, lo que lo volvía más atractivo y a su vez nos ayudó mucho a la hora de plantear la intervención concreta.

En este espacio de trabajo pudimos ver como se da la dialogicidad de las que nos habla Freire, en donde el proceso educativo es algo constante y que se produce desde el diálogo en esta interacción que se produce entre educadores y educandos para poder llevar adelante procesos transformadores de la realidad concreta basándose siempre en los intereses, problemáticas y el potencial de los sujetos.

Por otro lado, cabe destacar que los niños que asisten al taller lo hacen porque les gusta, y no porque son obligados; esto hace que en este espacio ellos se sientan libres y a su vez que lo sientan propio. Recuerdo que la primera vez que fuimos al taller los chicos se peleaban por acercarse a nosotros y contarnos sus vidas, las cosas que hacían en él; como así también se preocuparon por que conociéramos cada recoveco de la Biblioteca.

Creo que el hecho de contraponer las identidades etiquetadas con las que se define a los niños que asisten a este tipo de organizaciones barriales, a las propias percepciones que me brindó la participación en este espacio y la interacción con los mismos, me sirvió para comprender otros puntos de vista, otras realidades y a compartir historias de vida que en muchos casos poco tienen que ver con las concepciones sociales generalizadas. En este sentido, la práctica resultó enriquecedora.

Por otro lado, creo que nuestro paso por el taller de Juanito, sirvió para todos, para nosotros para realizar una experiencia concreta de campo y a su vez me sirvió, como mencioné anteriormente, a borrar algunos prejuicios sobre cuestiones que están socialmente universalizadas. Y en el caso de las talleristas, creo que nuestro paso les dejó una serie de herramientas que desconocían (como la noción de Universo Vocabular) y que ahora las pueden poner en uso.

Creo que Juanito Laguna no fue sólo una práctica para una materia de la Facultad sino que fue una experiencia enriquecedora en varios sentidos, pero sobre todo el lo personal.

Vitale, María José

Antes de conocer el barrio y el lugar en el que íbamos a intervenir sentí miedo, porque no sabía con qué me iba a encontrar. Pero una vez en el lugar mis prejuicios o preconcepciones se modificaron. El barrio que imaginé era peligroso, pero me encontré con un lugar humilde y, más allá de las diferencias personales y algunos conflictos entre los vecinos, era tranquilo. Al introducirme en el no sentí miedo, ni que nuestra presencia disguste a los vecinos, porque al estar trabajando con las coordinadoras de Juanito (que ya las conocían) nos aceptaron como uno más de ellas.

Durante el proceso de intervención atravesé por distintas etapas. En la etapa inicial me encontré inmersa en un contexto diferente al cotidiano, me hallé dialogando con una realidad (no desconocida) nunca antes abordada desde la intervención personal y presencial.

Al ir frecuentando el espacio sociocomunitario empecé a transitar otra etapa, la del asombro ante algunas historias de vida o actitudes de los chicos; y la etapa de cariño, ya que los niños/as se mostraron afectuosos y contentos con nuestra presencia.

Además, al ir concurrendo a la Biblioteca Juanito Laguna, fuimos conociendo en mayor profundidad al otro, a los chicos y a las talleristas, y conociendo el lugar donde se realizan las actividades, y su contexto (el barrio, la escuela, la biblioteca, etc). Nuestra participación en el campo nos permitió, a través de diálogos, observaciones, escuchando al otro, jugando, y participando, reconocer al interlocutor, saber quién es, que le gusta y qué no, saber que piensa, cuales son sus sueños, etc. Su vestimenta, su lenguaje, sus comportamientos (ejemplo, las peleas o su muestra de afecto) nos fueron conduciendo a identificar el universo vocabular de los niños. Los datos obtenidos fueron los que nos permitieron actuar sobre ellos, plantear horizontes políticos y tratar de transformar en algo su cotidianidad, su realidad, sus

comportamientos. Al empezar a reconocer el universo vocabular de los chicos, al ir conociéndolos, sentí la necesidad de ayudarlos en lo que este a nuestro alcance, así sea a través de nuestra presencia.

Por otro lado, en lo personal, realizar la práctica en Juanito, estar en contacto directo con los chicos que concurren a ese espacio, compartir los juegos, las actividades, dialogar, introducirme un poquito en su realidad, modificó algunos conceptos previos sobre los lugares humildes y la gente que habita en ellos. Puede ver que a pesar que la realidad no es muy generosa con muchos de los que habitan allí (por ejemplo, padecen hambre, frío), ellos tienen mucho para dar, como cariño, y tienen mucho que enseñar. Además, estos actores se mostraron dispuestos a relacionarse con personas ajenas a su contexto (como nosotros), contarnos sus vidas, y oír consejos o experiencias.

La práctica modificó en mí la forma de ver al otro, y despertó mis ganas e interés por ayudar, así sea a través de encuentros, juegos, charlas, a quienes lo necesiten. Me hizo tomar conciencia de lo que tengo, de lo mucho que hay que valorar las cosas y agradecerlo, porque ver y estar en contacto con gente que está en distintas condiciones, te hace pensar en lo injusto que a veces son las cosas, y te despiertan ganas de ayudar a cambiar o mejorar esa situación.

Por último, nuestra intervención y presencia en Juanito Laguna produjo su impacto en el lugar y en los niños. Inicialmente, nuestra presencia alteró el normal funcionamiento del taller, los chicos se sintieron invadidos y observados, ante nuestras preguntas, frente a nuestras miradas y comportamientos. A raíz de ello, variaron su comportamiento, se peleaban más, estuvieron más inquietos, y buscaron llamar la atención (por ejemplo: peleando).

En el segundo encuentro establecimos un lazo más directo y cordial con los niños. Ellos se mostraron cariñosos, dispuestos a compartir su taller con nosotros, pudimos jugar y realizar las actividades conjuntamente.

Al seguir frecuentando el lugar fuimos generando confianza mutua, con los chicos y con las talleristas, y nuestra presencia en la biblioteca ya no alteraba la rutina, sino que sumaba, porque conjuntamente llevábamos adelante las actividades y los encuentros. Por otro lado, ante la ausencia de alguno de nosotros, los chicos preguntaban por qué faltó tal integrante del grupo, y manifestaban agrado de que fuéramos a Juanito.

Haciendo un balance general de nuestra intervención en el campo, creo que fue positiva, porque los niños se vieron relacionados con otras personas, fueron escuchados, fuimos y fueron aceptados, compartimos lindos momentos, a través de diálogos, juegos, o ejercicios de escritura. Y en la medida de lo posible, tratamos de modificar un poco su cotidianidad,

estimulando su pensamiento crítico, fomentando la importancia de ir a la escuela, o trabajar, dando a conocer las problemáticas del barrio (como la ambiental), etc.

Natalia Scorza

Desde lo personal viví la intervención de Juanito de una manera muy particular, ya que no tuve la posibilidad de intervenir directamente en el espacio.

De todas formas a lo largo del proceso pude descubrir un mundo difícil de comprender y hasta difícil de ayudar.

Con la ayuda de mis compañeros del grupo pude conocer por medio de diálogos, fotos, entrevistas, el lugar en el que íbamos a realizar nuestro proyecto educativo/comunicacional.

Al comienzo vi que los chicos vivían una realidad alejada a la mía o a la que pude tener yo cuando tenía su edad. Pero que sin embargo, sabemos que existe, y así me propuse desde mis posibilidades contribuir a conocer a un mas ese lugar en donde los chicos parecían depositar una gran confianza, dándole la importancia que la biblioteca se merece por el trabajo cotidiano que con ellos realizan.

Con la referencia de mis compañeros pude conocer distintas historias y hasta frases que los chicos decían y quedaban grabadas en mi propio grupo de trabajo, las cuales me eran transmitidas y me causaban asombro. Pero que a la vez causaba más entusiasmo para nuestro trabajo, sabiendo lo que con él podíamos ofrecerles a los chicos.

El contexto en el que estos niños viven diariamente no es el más adecuado, sin embargo ellos ocupan espacios y los recrean dándoles un uso particular y hasta productivo. La biblioteca es uno de ellos, allí reciben conocimientos y un espacio de recreación sano y a la vez constructivo para su educación.

Cuando diseñé el trabajo a realizar para profundizar en el universo vocabular, pude imaginar algunas cosas que podían salir de esa actividad, sin embargo el resultado fue más gratificante, ya que los chicos colaboraron y demostraron un gran interés en lo que el grupo de trabajo ofrecía, permitiéndonos a nosotros mismo conocer más de ellos, pero también que los chicos mismos puedan resaltar aquellas cosas que creen importantes.

Si bien, como lo dije antes no pude participar directamente en Juanito, esta posibilidad de la cátedra me despertó gran interés por colaborar con este tipo de instituciones en donde se puede hacer y lograr desde nuestro espacio como comunicadores cosas valiosas, no solo para quien lo recibe sino como experiencia personal para quien lo realiza.

La posibilidad de generar actividades y conocimientos nuevos en estos espacios son sumamente gratificantes, es por ello, que la no posibilidad de

poder haber participado me genera una gran expectativa de generar proyectos para otras instituciones en las cuales poder participar.

Fernando Zarecki

Fuera de todo romanticismo, no es mentira si admito que desde la primera charla (un día antes de ir a la biblioteca) con las coordinadoras me sentí atraído por lo que estaba por conocer. En aquel primer encuentro de presentación, más allá de comentar a las chicas lo que íbamos a intentar hacer en el Taller y de hacernos de varios aspectos del mismo desde la óptica de las coordinadoras, tuvimos la oportunidad (cabe aclarar, por propuesta de estas últimas) de participar en la planificación del encuentro del día próximo. Nuestras ideas fueron tomadas como válidas y todo aquello que opinábamos se tenía en cuenta para constriuir sin ser subestimado ni dejado a parte. En éste clima, me resultó poco posible sentirme ajeno, o tener complejos para participar.

Tengo que aclarar que nunca había formado parte de un ámbito sociocomunitario, por lo que todo lo que se daba en torno a ello me fue atractivo y novedoso, no es que no tuviera preconceptos de dichos espacios, pero igualmente siento que terminó siendo muy enriquecedor el ingreso a Juanito y todo el “folclore” que conlleva organizar un espacio como este.

Segundos después de la llegada a la biblioteca y del encuentro con el grupo, una nena se acercó y sin conocerme me pidió que fuera compañera de juego en una actividad planteada para el comienzo de ese día, a pesar de todas las vergüenzas y cierta reticencia que se sienten por estar en un lugar desconocido con gente desconocida, este acto me ayudo bastante a dejar (por lo menos un poco) de lado esas cuestiones y poder realmente abrirme al grupo.

En todo momento las coordinadoras se esforzaron por hacernos sentir parte y generar en los chicos la necesidad de facilitarnos la intervención. En este proceso, entendí la importancia que comprende el hecho de mantener al tanto de todo lo que ocurre con el taller a los chicos por parte de las talleristas. Demostraron una seria preocupación por hacer saber a los nenes y nenas quiénes éramos y qué es lo que íbamos a hacer allí.

Las nenas nos ayudaron bastante; por otro lado, los varones se sintieron invadidos ante mi presencia, lo que en principio generó cierto distanciamiento con ellos pero que se fue achicando con el paso del tiempo y con algunas cesiones de mi parte que giraban entorno a jugar con ellos cuando lo requirían, esto es, casi todo el tiempo, lo me obligaba a buscar alternativas que, por un lado no fueran en contra de los intereses de las coordinadoras, de los chicos, y ¡claro! de los míos.

Con cada encuentro la filiación con los nenes y nenas y las talleristas se fue acentuando, y ya para el tercer sábado, no demostraban (o por lo menos yo no percibía) problemas con nuestra presencia, lo que en el primer día de intervención creemos que condicionó el accionar de los chicos, quienes se encontraban (según nos comentaron las coordinadoras) alborotados en un grado mayor al conocido.

En el presente me están pasando cosas bastante raras y propias de análisis para algún psicólogo. Puede parecer una exageración o una tontera, pero algo que noto que ha cambiado de forma visible en mí, es el grado de atención que me genera cruzarme con un cartonero o algún chico de la calle. En realidad antes (fuera de toda caridad) al ver pasar a alguna persona humilde me comenzaba a preguntar sobre aspectos de su vida; hoy “eso” que previamente hacía se ha acentuado, me explico mejor, voy por la calle y me cruzo con un cartonero y le presto mayor atención a lo que hace, y es como que me atraen más que antes mirarlos para primero, ver si anda alguno de los “Juanitos” trabajando y segundo creo, en un intento de satisfacer la necesidad de saber sobre la vida personal de esa persona. Imagino que esto fue promovido por el trato con los nenes y también con los padres, ya que hemos tenido contactos y charlas con algunos de ellos.

En la escucha de las primeras intervenciones con los compañeros en el aula (sin haber ingresado a Juanito aún) ante la ignorancia del panorama al que nos enfrentaríamos en el futuro, comencé a proveerme por medio de las experiencias de los demás de pre-conceptos, y una suerte de pseudo-tesis que luego en la intervención de campo fueron refutadas por la realidad.

Quizás el más interesante de ellos fue el que adopté al creer que los lazos familiares en familias humildes eran menores a los que tenemos nosotros, la clase media. Todo esto basado en la prueba (aportada por una maestra, creo) de que los nenes salían solos de la escuela y de la misma manera regresaban a su casa, y que sus padres tenían poco interés de participar en las reuniones y actividades del establecimiento.

En el barrio, este tipo de cuestiones se pusieron en crisis, ante por ejemplo ver en los nenes y nenas un fuerte orgullo por sus padres, por sus familiares; esto me permite entender que la ligazón familiar no es débil, sino que se configura de manera diferente a la de otras clases sociales, otros barrios, y que además los chicos de Juanito como de otros barrios, por el tipo de vida que llevan (salir a trabajar, cuidar de los hermanos menores, defenderse de las agresiones de los demás que abundan en la escuela y en la calle), se vuelven adultos a mucha menor edad que la de un chico de clase media, y por esto la fuerte dependencia de los padres es menor en nenes como estos.

En este sentido, el orgullo también lo sienten por sus amigos o por el barrio. Lejos de querer huir de la realidad en la que viven, como quizás nos pasa

a algunos estudiantes del interior, ellos se sienten felices de ser parte de ella y planean seguir siéndolo en el futuro.

Con experiencias como estas se vuelve poco posible no poner en duda todo el edificio de ideas, ideales, pre-conceptos, y también prejuicios sobre la vida de los demás y la propia. En juego con la realidad de otros y poniéndonos a su lado, algo imposible de evitar al entrar en espacios como este, aprendí a cuestionar aspectos de mi vida personal, como que la experiencia en barrios de estas características me proveyó de herramientas para el análisis de mí mismo.

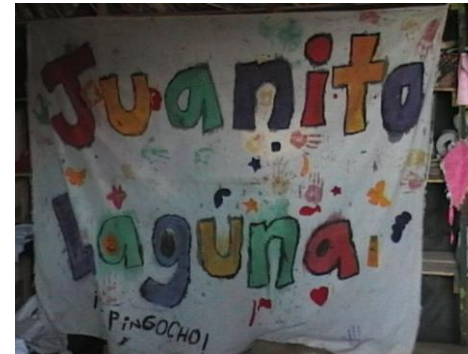
Si me pregunto qué modifiqué a los demás, qué impacto tuvo nuestra intervención, sinceramente todavía no lo sé. Entiendo que de algún modo nuestra presencia no era imperceptible, ya que cada vez que faltaba o llegaba tarde alguno de “los chicos de periodismo” varios nenes y nenas empezaban a preguntarnos (y preguntarse) qué ocurría que tal o cual no iba a ir ese día.

Mis intenciones estuvieron puestas en, además de conocer a los chicos, generar con ellos un proceso de aprendizaje mutuo, en algunos casos pude ayudar en la enseñanza de alguna letra, o frase, al igual que en hacer pensar críticamente a los chicos cuestiones relacionadas a su cotidianeidad de la mano de las coordinadoras y mis compañeras, pero entiendo que este es un proceso que no se ha acabado y que todavía me quedan muchas cosas por entender.

Ante este y otro tipo de revelaciones y aprendizajes sería poco provechoso dejar de participar en cualquier espacio sociocomunitario, así que espero poder seguir explotando en el futuro esa intriga y las ganas que quedaron después de Juanito.

Devolución institucional

Nuestra intervención en “Juanito” nos permitió llevar adelante una práctica en donde utilizamos herramientas de la comunicación y la educación en su conjunto que nos permitió atravesar una experiencia nueva y en donde pudimos brindar y recibir nuevos conocimientos. Nos sentimos cómodos en el espacio visitado, porque logramos entablar vínculos no sólo con las talleristas, sino también con los chicos.



A los largo de la intervención logramos comprender el significado que Juanito tenía para quienes lo integraban. A partir ello, elaboramos nuestra propuesta de trabajo de acuerdo a los intereses que el lugar presentaba, y en el que nosotros creímos poder ser útiles.

Entre los temas y desarrollados durante los encuentros fueron los siguientes:

- Caracterización de los personajes que se incluyeron en la obra de teatro.
- Historia de los personajes de la obra y contexto en dónde se desarrolló la interpretación teatral.
- Tratamiento de la problemática del agua, evaluación y posible soluciones al problema (temática central de la obra de teatro).
- Actividad propuesta para el reconocimiento del universo vocabular.
- Recreación y propuesta de actividades a desarrollarse en el evento destinado al cumpleaños de la biblioteca.

De este modo en cada encuentro pudimos forjar una relación que combina la comunicación/educación, entre los chicos, las talleristas y nosotros. Valoramos esto en primer término y luego, que nos fue posible elaborar una intervención concreta en el espacio abordando una problemática central en la vida cotidiana, no sólo para los chicos sino para el resto del barrio, como es la contaminación ambiental.

Elaboramos una estrategia en la que las tácticas más importantes fueron:

- Observación directa y participante.
- Trabajo colectivo

- Diálogos personales y grupales (con los chicos y los talleristas)
- Entrevistas audiovisuales
- Fotografías
- Desarrollo de actividades recreativas para lograr un vínculo más fluido con los chicos.
- Recorrido por el barrio, para conocer el contexto en el que ellos viven diariamente.
- Trabajos de escritura y expresión.

La observación nos permitió desde la presencia y la experiencia, no sólo involucrarnos en la biblioteca, sino con quienes la conforman. Logrando comprender de qué manera trabajaban y cuáles eran sus máximos intereses en ese espacio.

El trabajo grupal permitió construir vínculos personales, interacción entre los chicos, posibilitar nuestra intervención y sumar ideas y actividades en conjunto con las talleristas, con las cuales también se produjo una relación personal que fue de suma importancia. Aquí el diálogo fue la herramienta principal por la cual pudimos conocer el espacio, sus actores y sus intereses.

Así mismo, la entrevista, como herramienta de acercamiento e indagación, fue de gran utilidad, porque a través de las voces de los protagonistas pudimos conocer su realidad.

Las fotografías fueron un claro retrato del espacio en donde trabajamos a lo largo de las semanas. Mostraban no sólo el lugar, sino las condiciones en que estos chicos desarrollan actividades educativas y recreativas. Así mismo, las fotografías también reflejan la importancia de este espacio para quienes concurren, no sólo por el trabajo que desarrollan, sino por el esfuerzo y voluntad que se le concede al espacio para que siga creciendo.



Por otro lado, las imágenes capturadas, permitieron que el resto de nuestros compañeros de la cátedra pudieran ser partícipes de nuestra experiencia.

Las actividades recreativas permitieron hacer un contacto directo con los chicos, en situaciones que afianzaran nuestra relación con ellos, para conocernos aún más y así poder desde nuestro lugar aportar a mejorar y cambiar realidades que afrontan cotidianamente.



La observación del barrio y el recorrido por él, nos posibilitó conocer el espacio en que conviven cotidianamente, identificando problemáticas, intereses, gustos, costumbres, etc. Que facilitaron el acercamiento a los chicos, porque de alguna forma éramos parte de su entorno.

Por último, los trabajos de escritura y expresión, permitió conocer debilidades, fortalezas, conocimientos, intereses, sentimientos que los chicos dejaron plasmados en sus trabajos. Logrando que se convirtiera esta actividad en una herramienta más de acercamiento a ellos, como así también siendo el eje fundamental de la intervención.

Por otra parte, deseamos que nuestra presencia les haya servido para abrir una ventana más al intercambio entre grupos que estamos aprendiendo y enseñando, ayudando y aportando a los actores de “Juanito Laguna”