



Repositorio Digital Institucional  
"José María Rosa"

Universidad Nacional de Lanús  
Secretaría Académica  
Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental

Fernanda Verónica La Barba

Experiencias de educación y comunicación popular en las escuelas públicas de Santa Ana

Trabajo Integrador Final presentado para la obtención del título de Especialización en Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en Ámbitos Comunitarios

El presente documento integra el Repositorio Digital Institucional "José María Rosa" de la Biblioteca "Rodolfo Puiggrós" de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

This document is part of the Institutional Digital Repository "José María Rosa" of the Library "Rodolfo Puiggrós" of the University National of Lanús (UNLa)

**Cita sugerida**

La Barba, Fernanda Verónica. (2009). Experiencias de educación y comunicación popular en escuelas públicas de Santa Ana [en Línea]. Universidad Nacional de Lanús. Departamento de Salud Comunitaria

Disponible en: [http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/0228810\\_LaBarba.pdf](http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/descarga/TFI/EsAIP/0228810_LaBarba.pdf)

**Condiciones de uso**

[www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso](http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar/condicionesdeuso)



[www.unla.edu.ar](http://www.unla.edu.ar)  
[www.repositoriojmr.unla.edu.ar](http://www.repositoriojmr.unla.edu.ar)  
[repositoriojmr@unla.edu.ar](mailto:repositoriojmr@unla.edu.ar)



Universidad Nacional de Lanús

Carrera de Especialización en *'Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario'*

---

**EXPERIENCIAS DE EDUCACION Y COMUNICACION  
POPULAR EN ESCUELAS PUBLICAS DE SANTA ANA**

---

**LA BARBA, FERNANDA VERONICA**  
Lic. Comunicación Social  
Posadas - Misiones  
(0376) 4434455 - 154678258  
lbtextos@gmail.com

---

RESUMEN

---

En este Trabajo Final Integrador (TFI) nos proponemos compartir nuestra experiencia de intervención durante los años 2007 y 2008 en el municipio de Santa Ana, Provincia de Misiones, como becaria del Programa de Especialización *Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario* de la Universidad Nacional de Lanús y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Si convenimos que una intervención social comienza desde el primer día en territorio y si tenemos en cuenta que el abordaje del primer año y parte del segundo fue realizado en simultáneo con la formación académica, se comprenderá el recorrido del TFI planteado desde *lo particular* respecto a contextualización geográfica y caracterización del municipio a *lo singular* de las actividades concretas que acompañamos.

El planteo tiene la doble intención de, por un lado, aplicar algunas conceptualizaciones y categorías de análisis vistas en ocho módulos y cuatro seminarios que identificamos -o no- en el municipio, que nos sirvieron como auto-recuperación de aprendizajes y enriquecimientos a nuestra mirada; y por otro lado, recortar, elegir, de todo ese proceso las dos experiencias más significativas de nuestra intervención.

El marco teórico de las mismas se ubica en las corrientes de pensamiento latinoamericanas sobre **Comunicación y Educación Popular** y donde intentamos poner en diálogo la teoría y la práctica de conceptos-clave como participación, identidad, (construcción de) ciudadanía, (énfasis en el) proceso, vulnerabilidad de niños/as y adolescentes, creación de canales para la transformación y circulación de voces acalladas en escuelas primarias públicas.

Las conclusiones del TFI se refieren a estas actividades concretas, a la inclusión del campo de la comunicación 'en y a' las políticas sociales, a otros aprendizajes ganados, y a la experiencia del cursado de la Especialización.

---

**INTRODUCCION** **1**


---

**CAPITULO I**
**EL TERRITORIO DE ABORDAJE** **6**


---

Territorio  
 Provincialización de Misiones  
 Ubicación y División Política  
 Descentralización y Recursos  
 Población  
 Educación  
 Salud y Cobertura Social  
 Infraestructura y Servicios  
 Acceso a la Tierra  
 Actividad Económica  
 Actores Sociales  
 Instituciones y Organizaciones

**CAPITULO II**
**LAS POLÍTICAS SOCIALES EN EL TERRITORIO** **17**


---

**PROGRAMAS Y PLANES**
**18**

Remediar. Pensiones No Contributivas. Jefes/Jefas de Hogar Desocupados. Familias por la Inclusión Social. Nacer Argentina. Médicos Comunitarios. ProSoFA. Seguridad Alimentaria. Municipios Saludables. Promotores de Salud. Ahí.

**REDES SOCIALES**
**22**

Proyecto Familias Unidas

Inclusión de los 'des'

La red se amplía

Características y funciones de la red

**MERCADO Y DESARROLLO SOCIAL**
**33**

Proyecto Hierbas Medicinales

Proyecto Oleros

Cooperativas Mixtas de Trabajo

 Proyecto 100 Mujeres, de *dulceras* a marca registrada

Desafíos de la nueva Política Social

PROGRAMA CIC

41

Agenda Política vs. Agenda Social

LA COMUNICACIÓN, ¿de o en las Políticas Sociales?

44

### **CAPITULO III**

#### **MARCO TEORICO**

**51**

---

Diálogo y palabra

Comunicación/Educación, caras de una misma moneda

Énfasis en los Contenidos, *modelo monológico-transmisor*

Énfasis en los Efectos, *modelo persuasivo-conductista-dirigista*

Énfasis en el Proceso, *modelo dialógico-participativo*

Comunicación Popular

### **CAPITULO IV**

#### **LA PRACTICA EN EL TERRITORIO**

**61**

---

La construcción del vínculo

El PEI, ¿obstáculo o desafío para la EP?

Instrumentos de intervención

    Taller: descripción del instrumento

    Lluvia de ideas: descripción del instrumento

Potencialidades de la práctica

Los compromisos, las decisiones

#### **LA VOZ DE LOS ADOLESCENTES**

**81**

---

Construyendo vínculos

Organización pre-existentes

Representaciones sociales (RS), '*anteojos*' para ver

Características de la RS

Instrumentos de intervención

    Grupo Focal: descripción del instrumento

    Entrevista en Profundidad: descripción del instrumento

Fortaleciendo vínculos

Hacia la inclusión de hablantes

Adolescentes en acción

Identidad y espacios significativos

Aportes de la EP a la práctica

## CAPITULO V

### CONCLUSIONES

#### UNA MIRADA MULTI-DIMENSIONAL

105

---

Las experiencias, *nuestros aprendizajes*

Las experiencias, *líneas de continuidad*

Hacia una Comunicación no sólo 'de' sino 'en' las Políticas Sociales

De la intención a la concreción

#### BIBLIOGRAFIA

116

---

#### ANEXOS

118

---

ANEXO I Plan de Trabajo Territorial

ANEXO II Datos Santa Ana – Censo Nacional 2001

ANEXO III Ferias Francas en Misiones

ANEXO IV Mapas sociales 1 y 2 - Redes sociales

ANEXO V *Memorias para el Recuerdo*

## SIGLAS Y ABREVIATURAS

---

CAPS	Centro de Atención Primaria de la Salud
CIC	Centro Integrador Comunitario
CP	Comunicación Popular
EP	Educación Popular
INAES	Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censo
INTA	Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria
MDS	Ministerio de Desarrollo Social de la Nación
ME	Ministerio de Educación de la Nación
MPF	Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios de la Nación
MS	Ministerio de Salud de la Nación
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PgrEsp	Programa de Especialización UNLa/MDS
ProSoFA	Programa de Desarrollo Social en Áreas Fronterizas del Noroeste y Nordeste Argentino
REDLES	Registro Nacional de Efectores de Desarrollo Local y Economía Social
SUM	Salón Usos Múltiples
UNaM	Universidad Nacional de Misiones
UNLa	Universidad Nacional de Lanús

*La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.*

*Eduardo Galeano*

En este Trabajo Final Integrador (TFI) nos proponemos compartir de manera descriptiva, analítica y reflexiva nuestra experiencia de intervención durante los años 2007 y 2008 en el municipio de Santa Ana, Provincia de Misiones, como becaria del Programa de Especialización *Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en el Ámbito Comunitario* de la Universidad Nacional de Lanús y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

En el *Plan de Trabajo Territorial* que debíamos elaborar a los seis meses de iniciada la intervención, una de las líneas de acción que nos planteamos fue *'Promover actividades culturales, recreativas y de educación popular<sup>1</sup>'* y entre los objetivos decíamos *'favorecer el desarrollo de canales alternativos de comunicación comunitaria'*, *'producir un material comunicacional que sistematice y refleje la experiencia'* y *'propender a la inclusión social, construcción de ciudadanía y fortalecimiento de la identidad en grupos vulnerables como niños/as y jóvenes'*.

Bajo esta orientación desarrollamos nuestra práctica, de allí que el título de este trabajo *'Experiencias de educación y comunicación popular en escuelas públicas de Santa Ana'* dará cuenta qué experiencias, de un largo proceso, hemos elegido para recuperar.

La metodología para la elaboración de este TFI fue valernos de tres fuentes principales:

---

<sup>1</sup> Una de las líneas de acción propuestas en el Documento Propedéutico de UNLa.

Por un lado, lo vinculado al territorio de abordaje en general: relevamientos para el Diagnóstico Inicial, Línea de Base, registros y cuadernos de campo, documentos locales a los que fuimos accediendo espontáneamente y por búsqueda deliberada y que siempre ayudaban a ampliar nuestra mirada, lo cuantitativo que arroja toda información estadística y lo cualitativo que interpretamos y tamizamos -subjetividad y perspectivas mediante- de los vínculos que fuimos construyendo, de las comunicaciones cara-a-cara con actores sociales que por su posición y rol era indispensable interactuar, con los 'sugeridos' o referenciados como *claves* por los primeros con ese viso de imposición que resulta un dato cuali en si mismo, y con los de voces calladas cuyo silencio, aparente pasividad y supuesta indiferencia develan la contracara de la 'historia oficial' del pueblo, esa que de tantas veces narrada por los mismos interlocutores -*los que saben*-, termina haciendo mella en las representaciones sociales que los otros -*los que no saben*-, tienen de la sociedad que integran pero desde el lugar de los des/poseídos, des/informados, des/terrados, des/interesados, des/preocupados, des/protegidos, des/atendidos.

Todo ello irá cobrando luz cuando ensayamos plasmar en un mapa social el armado y entramado de las redes sociales -siempre pre-existentes a cualquier intervención- que nos servirá para comprobar que una buena red no lo es por la cantidad de hilos (actores sociales) y nudos (nodos de intersección) que exhiba sino por lo que pueda sostener, contener, ayudar a mantener, y por su capacidad de seguir ampliándose por la flexibilidad de sus nodos traducidas en posibilidades de participación real, de una democratización endógena, y de la sustentabilidad de sus acciones en vistas a un proyecto compartido.

En una red social, no por agregar *nudos* se achican los *agujeros*, los vacíos, las brechas y los espacios eternamente des-protegidos. Es necesario, pero no suficiente.

Otra fuente fue lo vinculado a las experiencias concretas: nuestras motivaciones (de la especializanda y otros participantes en esas experiencias), registros del desarrollo y estados de avance de la práctica, insumos cualitativos del grupo focal realizado con adolescentes y entrevistas en profundidad con actores-llave vinculados a los proyectos, actividades realizadas en los encuentros y producciones sociales.

Por último, recurrimos al respaldo de un marco teórico y corrientes de pensamiento que íbamos incorporando a nuestra formación y quehacer, abrevados del cursado y

bibliografía de los módulos y seminarios del PgrEsp, ampliando visiones, ganando sentidos nuevos y permeabilizándonos a posicionamientos más flexibles y elásticos que nos ayudaron a no decaer, avanzar, siempre avanzar.

El desarrollo del TFI está estructurado en cinco capítulos y una sección de Anexos.

En el *Capítulo I* ubicamos al lector en el territorio de abordaje con datos y descripciones sobre su contextualización geográfica, características del municipio y de la población en cuanto a educación, vivienda, salud, servicios y actores sociales preponderantes.

En el *Capítulo II* nos referimos a la orientación de las políticas sociales antes y después de la década del '90 en Argentina y a las que se desarrollaban en Santa Ana al momento de la intervención. Dentro de ellas, y que por nuestro campo disciplinar nos hace interrogarnos e interesarnos en algunas problemáticas más que en otras, tratamos de desentrañar las políticas de comunicación de esos programas, cómo, quiénes, por qué canales se comunicaba la gente y para decir qué.

En el *Capítulo III* desarrollamos proposiciones teóricas generales y específicas, los postulados, categorías y conceptos a los que adherimos y que sirven de marco referencial para ordenar los hechos de nuestra práctica. El marco teórico se deriva de nuestras opciones apriorísticas, es decir, de la teoría desde la cual interpretamos la realidad.

En el *Capítulo IV* contextualizamos nuestra práctica, eligiendo de ella dos experiencias concretas, dando cuenta de las necesidades relevadas, las demandas en estos espacios sociales y la orientación de nuestra intervención, acompañamiento y elección de estrategias.

En el *Capítulo V* las Conclusiones se refieren a tres aspectos: sobre las experiencias propiamente dichas, sobre las políticas de comunicación y sobre nuestra participación en el PgrEsp como política social.

Luego de la *Bibliografía* de lectura y consulta, en *Anexos* se encontrará información complementaria, referencial o ampliatoria: datos censales estadísticos, imágenes

(gráficos, mapas) que anclan la textualidad de partes del trabajo, y la materialización escrita de lo transitado con el grupo de adolescentes, incluido aquí sin la pretensión de presentar un 'producto' acabado sino como el canal que permitió hacer circular una construcción colectiva cuya mayor y más profunda riqueza estuvo dada por la reflexión-acción-reflexión que cada encuentro iba invitando a compartir y las temáticas que ellos mismos decidieron rescatar para 'contar' y 'decir' al resto de la comunidad-escuela, a sus familias y a otros sectores de la comunidad.

Diciembre 2006.

Hacia la Acción. Los Otros y Yo.

Primeros pasos, *primeras voces*

Una comunidad de la que no éramos habitantes pero sí parte implicada en decisiones y tránsitos conjuntos, en un mutuo (re)conocimiento para superar tensiones entre lo local-lo de afuera que permitiera que nuestra intervención no fuera sentida como intromisión ni como *'alguien de un programa social más... vienen, nos preguntan cosas, parece que nos estudian un poco y se van, aves de paso nomás...'*, frase textual de Delia, una vecina que conocimos en las primeras recorridas por un barrio.

La sonoridad de las palabras las hace más o menos agradables al oído pero su fuerza radica en la idea, el pensamiento, la certeza o convicción que lleva a formar juicios de valor y manifestarlos con espontaneidad.

Las palabras de Delia no sonaron ni tenían la intención de ofender, desacreditar o denunciar. A nuestros sentidos, nos movilizó, interesó, la percepción que tenía(n) *'del otro que viene de afuera'* por un lado pero, por otro lado y quizás más inquietante, la resignación que subyacía a tal descripción, naturalizada, aceptada pasivamente como si no hubiera posibilidad de esperar otra cosa, algo más, de esos que llegaban al barrio.

Aún dichas/escuchadas una sola vez, esas palabras nos retumbarían como un latiguello por largo tiempo, si es que no nos acompañaron -a modo de (auto) recordatorio- durante todo el proceso de nuestra práctica.

Fueron el desafío, el motor, la llave para sumar sentido a nuestra intervención.

Y que el ave, esta vez, no fuera vivida como rasante por haber podido armar, juntos, no importa entre cuántos, un nido que contuviera algo nuevo, con pulso, latente, siempre en gestación, pero ya no de paso...

**Diciembre 2008.**

**En Acción. Nosotros.**

**Los pasos siguen, *pero también el recuerdo de aquella Voz ...***

## **Territorio**

El concepto de territorialidad junto al de integralidad y promoción son pilares de las nuevas políticas sociales. El **territorio** puede asumirse desde *lo geográfico* y sus particularidades. En nuestro caso, región del nordeste argentino, provincia de Misiones, una provincia con la singularidad de tener frontera con dos países que también integran el Mercosur, con pasos fronterizos secos e hídricos, una localidad como Santa Ana que a pesar de que sus Ruinas Jesuíticas hayan sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO parecía estar excluida de toda política social, un barrio como Las Rosas -donde se construía el CIC) donde contar las viviendas es tarea sencilla por la falta de un epicentro que se erija como corazón del barrio.

Pero también podemos asumir el territorio en *oposición* al concepto de focalización que dominó el abordaje social en la Argentina de la década del '90 y decir, finalmente, que el territorio es el factor ordenador de las políticas sociales que en él se desarrollan.

## **Provincialización de Misiones**

En 1949 y bajo el gobierno de Juan Domingo Perón se reforma la Constitución Nacional que favoreció la participación política de los entonces Territorios Nacionales pues mediante la Ley N° 14.031 (1951) y su reforma la Ley N° 14.292 (1953) se otorgan a los Territorios el derecho de estar representados en el Congreso de la Nación por medio de delegados electos de acuerdo al régimen electoral vigente.

En 1953 y también por iniciativa del presidente Perón, el Congreso sanciona la Ley N° 14.294 por la cual se provincializa el Territorio Nacional de Misiones, hasta ese momento dependiente de la Provincia de Corrientes. Así, Misiones vuelve a tener el status de Provincia argentina y recobra su plena autonomía como estado federal.

Esta misma ley contenía las pautas para la organización institucional de Misiones a partir de una Constitución. Se establecieron así las condiciones para la elección de convencionales constituyentes que tendrían a su cargo la redacción y sanción de la misma. La Convención concluyó sus sesiones el 21 de abril de 1958, fecha de sanción de la Constitución de la Provincia de Misiones.

## Ubicación y División Política

La **Provincia de Misiones** ocupa 29.801 km<sup>2</sup> de superficie en el extremo Nordeste de la República Argentina. Su límite Sur es el único con una provincia argentina, Corrientes, mientras que el 90% restante son fronteras internacionales con la República del Paraguay y la República Federativa del Brasil, convirtiendo al territorio provincial en un polo de circulación de mercaderías y población, tanto nacional como internacional.

Políticamente, Misiones se divide en 17 Departamentos y éstos en 75 gobiernos locales (llamados Municipios) de los cuales 14 son de Primera Categoría, 34 de Segunda y 27 de Tercera, según cantidad de habitantes<sup>2</sup>. Los municipios de segunda y tercera no dictan su Carta Orgánica.

El territorio que nos asignó el PgrEsp fue la comunidad de **Santa Ana**, municipio fundado en 1883, pertenece al **Departamento Candelaria** y está ubicado a 47 km. al Sur de la **Posadas**, la capital provincial.

Entendemos **comunidad** como *una entidad sociocultural, en la que se dan relaciones que cotidianamente constituyen subjetividades y objetivaciones en las que se estructuran modos de comprender de éstas, de relacionarse, de ser (idéntico o distinto), de hacer, de valorar, etc*<sup>3</sup>.

Desde el Norte y el Sur del territorio provincial, a Santa Ana se llega por la Ruta Nacional 12, desde el Oeste se accede por la Ruta Provincial 105, mientras que su límite Este está dado naturalmente por una extensa costa sobre el Río Paraná, de frente a Paraguay.

La característica de frontera ribereña internacional de esta región -común en otras zonas de la Provincia- hace que los mismos santaneros se refieran a ella como *'la Ciudad del Este'*<sup>4</sup> y es allí donde actualmente se construye lo que será el nuevo Puerto, un proyecto de desarrollo local que le devolverá la actividad portuaria que la caracterizó hasta fines de la década del '70 en que el transporte fluvial fue desplazado por el

---

<sup>2</sup> En Misiones, para alcanzar la categoría de Municipio la población mínima debe ser de 3.000 habitantes. La mayor parte de las constituciones provinciales del país ubica esa cantidad entre 500 y 2.000.

<sup>3</sup> MOLINA, María G. y VELAZQUEZ, Cecilia. *Cuadernillo Organización Comunitaria*, pag 113, UNLa 2007.

<sup>4</sup> Ciudad del Este: localidad integrante del conocido Hito de las Tres Fronteras que conforman las ciudades de Puerto Iguazú (Argentina), Foz de Iguazú (Brasil) y Ciudad del Este (Paraguay). Los vecinos la llaman *así 'porque ahí podés encontrar de todo'* en alusión a mercaderías provenientes del contrabando o ingreso clandestino.

terrestre y que, Mercosur de por medio, promete convertirlo en un puerto clave para la región del litoral.



En rojo, Provincia de Misiones, Argentina



Provincia de Misiones, división política por Departamentos

## Descentralización y Recursos

Siguiendo a Smulovitz, Hardoy y Clemente<sup>5</sup> diremos que el proceso de descentralización administrativa hacia los niveles provinciales que se dio en la Argentina en la década del '90 dio lugar al desarrollo de nuevas habilidades y capacidades municipales para la provisión de políticas públicas más acordes a las necesidades locales.

En este sentido, estas autoras destacan de la reforma de la Constitución Nacional (1994) la introducción de dos cambios en las relaciones entre los niveles de gobierno: el inciso 2 del artículo 75 por el que se estableció la constitucionalidad del sistema de coparticipación federal, y las modificaciones introducidas al artículo 123 por el cual la

<sup>5</sup> SMULOVITZ Catalina, HARDOY Ana y CLEMENTE Adriana. *Descentralización, sociedad civil y gobernabilidad democrática. La experiencia del caso argentino*, Buenos Aires, 2002.

fisonomía política, administrativa, económica y financiera de los municipios resulta determinada por los gobiernos provinciales como actores estatales intermedios.

La descentralización hacia los municipios está mediada por la forma en que cada provincia fija los alcances y tipo de descentralización municipal.

En Misiones, el gobierno provincial reparte entre los municipios el 12% de lo que recibe en concepto de Coparticipación Federal de Impuestos. El impuesto a los Automotores es municipal, los municipios transfieren el 25% de la recaudación al gobierno provincial el cual a su vez lo coparticipa al sector municipal en un 12% (en el caso de automotores de más de 16 años de antigüedad el municipio percibe el 100% del impuesto)<sup>6</sup>.

En el año 2006 Misiones recibió \$ 1.379.002.000 de coparticipación federal de los cuales coparticipó a sus 75 municipios en un total de \$125.580.686,50, esto es, el 9,10%. De este monto, Santa Ana recibió \$ 737.930,64 (0,58%)<sup>7</sup>.

Si bien es cierto que las provincias no están obligadas a transferir a sus municipios más de lo que cada una de ellas establezca en sus respectivos acuerdos de coparticipación primaria, también es cierto que la diferencia entre lo gastado per capita entre el nivel provincial y el municipal permite inferir el moderado alcance que tuvo la descentralización de recursos hacia el nivel municipal.

La descentralización fiscal que se verificó en el gobierno nacional hacia las administraciones provinciales no alcanzó a concretarse en el segundo tramo, es decir, entre los gobiernos provinciales y los municipios en donde el proceso de descentralización fiscal no parece haber tenido un desarrollo sustancial.

## **Población**

El último CNPHyV<sup>8</sup> relevó en Misiones 973.225 habitantes y según estimaciones<sup>9</sup> del INDEC para Junio de 2007 la población total proyectada era de 1.061.590.

---

<sup>6</sup> Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos de la Nación, 1999.

<sup>7</sup> Secretaría de Hacienda y Economía de Misiones, Julio 2007.

<sup>8</sup> Censo Nacional de Población, Vivienda y Hogares, INDEC, Año 2001.

<sup>9</sup> Proyecciones provinciales de población por sexo y grupos de edad 2001-2015, N° 31 Serie Análisis Demográfico (2005). INDEC Metodologías aplicadas para estimar la cobertura de población en el CNPHyV 2001, N° 32 Serie Análisis Demográfico. [www.mininterior.gov.ar/poblacion/ArchXLS/Poblacion%20actual%20\(2007\)%20por%20provincia.xls](http://www.mininterior.gov.ar/poblacion/ArchXLS/Poblacion%20actual%20(2007)%20por%20provincia.xls) (fecha consulta: Enero 2009).

El mismo censo relevó en Santa Ana (*ver ANEXO II*) 5.092 habitantes en áreas urbana y rural, cantidad que lo ubica como municipio de Segunda Categoría<sup>10</sup>, categorización de que se vale el Gobierno Provincial para determinar los montos que remite a los gobiernos locales en concepto de coparticipación provincial de ingresos.

Algunos datos de esa misma fuente indican lo siguiente:

Mujeres en edad fértil<sup>11</sup>: 1.439

Niños/as en primera infancia<sup>12</sup>: 673

Adolescentes y jóvenes<sup>13</sup>: 937

Adultos mayores<sup>14</sup>: 497

La Municipalidad habla de una población de 9.500 habitantes, estimación que hace en base al Censo 2001, relevamientos y registros catastrales, un incremento que se atribuye a la lenta pero sostenida migración desde áreas rurales de parajes aledaños, gente que va dejando la **chacra** (término que se utiliza en la provincia para denominar a pequeña unidad productiva familiar que no excede las 15 hectáreas) ante la caída de precios a los que puede aspirar por la venta de los productos de sus pequeñas explotaciones familiares, por un lado, y por la esperanza de las generaciones más jóvenes de no reproducir el modelo de mera subsistencia, modelo que luego de la crisis de Diciembre 2001 que golpeó a la Argentina, adquirió ribetes de pobreza extrema y exclusión.

La población urbana está distribuida en once barrios: San Pantaleón, 45 Viviendas, 49 Viviendas, 40 Viviendas, 23 Viviendas, 10 Viviendas, Los Cedros, Las Rosas, Nueva Esperanza, Centro y Martín Chico. De ellos, Martín Chico y San Pantaleón son los más populosos y vulnerables por las características de sus habitantes.

---

10 La Constitución de la Provincia de Misiones prescribe municipios de primera, segunda y tercera categoría. De acuerdo a la Ley Orgánica de Municipalidades, los centros cuya población excede los 10.000 habitantes constituyen municipios de primera categoría; los que tienen más de 5.000 y no exceden los 10.000 constituyen municipios de segunda categoría; y los que tienen más de 3.000 y no exceden los 5.000 son de tercera categoría.

11 Según Plan Nacer Argentina, franja etaria 14 a 49 años.

12 Si bien los programas maternos infantiles refieren a la franja 0 a 5 años, en esta cantidad se incluyen niños/as de 0 a 4 años.

13 Franja etaria 15 a 24 años.

14 Franja etaria 60 a 85 y más años.

## Educación

Sobre el total de la población mayor a 15 años y también según el último censo nacional, el 40,37% tiene primaria incompleta o ninguna instrucción, el 44,52% la primaria completa o secundario incompleto, y el 11,64% tiene ha terminado la secundaria y tiene terciario/universitario incompleto.

Como se ve, el *nivel de instrucción* de la población juvenil y adulta está por debajo de la media deseable.

La función que cumple la Red de Apoyo Escolar para paliar estos índices es decisiva, a ella nos referimos más adelante por su importancia en la comunidad y cómo nos involucramos en ella.

## Salud y Cobertura Social

Los datos más recientes que arroja el RUSMI<sup>15</sup> son de 2006 e indica que 4.657 santaneros no cuentan con obra social, ocupan 1.144 viviendas, en condiciones de necesidades básicas insatisfechas que se ubican en un 52%.

En pleno centro y a 50 metros de la Municipalidad, está ubicado el único CAPS que atiende la demanda de atención primaria no sólo de la población del municipio sino de localidades vecinas (Mártires a 20 km, Loreto a 12 km, Magdalena a 12 km y San Juan a 10 km) mientras que las derivaciones y urgencias se hacen al Hospital de Area de San Ignacio (15 km) o al Hospital Central de Posadas. Inicialmente funcionó como Sala de Primeros Auxilios y desde 1994 tiene categoría de CAPS y una superficie cubierta de 209,50 m<sup>2</sup>.

Cuenta con especialistas en clínica general, pediatría, ginecología, laboratorio, ecografía, y odontología, enfermería, una ambulancia, servicio de Guardia de 22 a 6 horas y un promedio de 100 consultas diarias. La mayoría del equipo de salud es recurso humano del Ministerio de Salud provincial, dos contratados por el municipio y dos por Nación en calidad de médicos comunitarios.

El aumento de población y demanda de servicios hace que la cantidad y calidad de prestación actual sea insuficiente, ejemplo de esta situación insatisfactoria es el servicio de Ginecología que se presta en un consultorio compartido e inadecuado, sin sanitarios

---

<sup>15</sup> RUSMI: *Registro Único Sanitario de Misiones*, del Ministerio de Salud Pública de la Provincia de Misiones.

ni vestidor para las mujeres, no disponen de colposcopios (para el diagnóstico de patologías de cuello uterino) y falta privacidad para hacer las tomas de muestras para Papanicolau.

La sala de espera es reducida y en determinados horarios los vecinos deben esperar a la intemperie en la vereda, los pasillos admiten una sola hilera de asientos por lo cual deben esperar sus turnos de pie lo que, a su vez, afecta el normal desplazamiento del personal.

En el Servicio de Enfermería se realizan curaciones, vacunaciones, control de peso y talla de niños/as, control de signos vitales, turnos programados y urgencias menores, todo esto en simultáneo en un espacio de 3,5 x 2 metros donde los pacientes comparten espacio físico y hasta las pocas camillas disponibles.

El CAPS no tiene acceso para discapacitados, ni baños públicos (sólo dos baños privados que se comparten con el público), ni muro perimetral para evitar robos, tampoco espacio para los residuos clasificados.

En el ámbito del CAPS, los programas que se implementan son: Salud Sexual y Procreación Responsable que se limita a la entrega de preservativos y anticonceptivos orales, el servicio de colocación de DIU es inestable al no haber todos los días el personal capacitado y el pilar fundamental de Consejería para la toma de decisiones informadas no se realiza al no contar con personal entrenado y afectado exclusivamente para ello como sucede en otros centros de salud.

También se implementa el Programa Remediar (provisión de medicamentos), el Programa *Federal de Salud* (PROFE) para adultos con algún grado de discapacidad, y se entrega leche fortificada a madres y niños desnutridos.

La ampliación del CAPS, equipamiento nuevo, los consultorios del futuro CIC y la mayor cantidad de médicos comunitarios a incorporar permiten vislumbrar que la atención primaria, pilar del ejercicio soberano del derecho a la salud, podrá ir borrando la línea de exclusión a un sistema que debe ser universal y esforzarse por captar sobre todo a quienes, por sus múltiples carencias, han 'naturalizado' el padecimiento de frágiles estados de salud individuales y familiares bajo la prevalencia de enfermedades y cronicidad de patologías prevenibles.

## Infraestructura y Servicios

Respecto a la **infraestructura urbana**, Santa Ana no cuenta con red cloacal, para la disposición de excretas se utiliza el sistema estático constituido por cámara séptica y pozo absorbente, y un alto porcentaje de viviendas se vale de letrinas (baño sin descarga de agua) las cuales se ajustan precariamente a las normas básicas de higiene y salubridad.

El 60% de la población cuenta con **agua potable**, el resto se provee del líquido fundamental de pozos domiciliarios, canillas públicas y nacientes naturales, muchas de éstas últimas en dudoso estado por recibir usos diversos (acarreo, lavado de ropa, baño de niños, perros callejeros).

En cuanto a la **energía**, la electricidad es prestada por el organismo público provincial (EMSA) y el gas no es natural sino envasado y provisto por comercios locales, un alto porcentaje de la población consume la llamada 'garrafa social' a un precio inferior al ofrecido en el mercado más comercial.

En relación al **mobiliario urbano** (elementos auxiliares que se encuentran en el espacio público), el tránsito vehicular se rige por carteles, no hay semáforos, hay paradas para el transporte urbano (una única línea de colectivos cuyo recorrido es por la avenida principal desde el acceso al pueblo sobre la Ruta Nacional 12 hasta el Puerto, en el extremo), se ven pocas cabinas de teléfonos públicos, una plazoleta central con papeleros y asientos donde se realizan los actos y festejos más significativos para la comunidad.

La **trama urbana** (forma en que se divide el suelo urbano) es en forma de manzanas en el casco céntrico y a medida que nos alejamos del casco céntrico, el suelo se subdivide en lotes. La trama es irregular, con trazados discontinuos, no hay homogeneidad en el trazado de las vías de circulación, algunas notoriamente asfaltadas luego de haberse erigido las construcciones por lo cual muchas calles van zigzagueando el paisaje que denota que en un pasado no muy lejano fueron calles terradas o entoscadas.

## Acceso a la Tierra

La política de reparto territorial impulsada por la Provincia de Corrientes, cuando ejercía la administración del actual Territorio Nacional de Misiones, marcó la distribución de tierras en latifundios, minifundios y productores sin tierra y conformó una sociedad multiétnica en la que los inmigrantes ocuparon el espacio en representación del Estado argentino.

De esta forma quedó conformada la sociedad agraria misionera compuesta por el **colono** (agricultor familiar con 25 a 50 has, en su mayoría inmigrantes europeos), el **ocupante** (agricultor familiar con 1 a 5 has, origen criollo o inmigrante brasilero y paraguayo), el **estanciero** (productor ganadero con 100 a 1.000 has) y el **absentista** (latifundista extractivista)<sup>16</sup>.

## Actividad Económica

La población de la zona rural son *colonos*, en su mayoría descendientes de polacos y ucranianos, pero también inmigrantes brasileros y paraguayos, estos últimos en su mayoría indocumentados y con residencias inestables y cíclicas.

En la *chacra*, las familias se dedican básicamente al cultivo y a la **tarefa**<sup>17</sup>, algunas de estas familias son dueñas de pocas hectáreas no competitivas que las obliga a prestar fuerza de trabajo en chacras ajenas o mal-vender su experiencia de vaqueanos a propietarios de amplias extensiones de tierras productivas, quedando sumidas en una desigual correlación de fuerzas que las pone en una situación de dependencia y resignación. Estos terratenientes son los que pautan y deciden, de manera corporativa, precios irrisorios por las cosechas particulares de estos pequeños agricultores en una transacción injusta y dominante donde la oferta alternativa que reciben es que (les) vendan sus tierras para transformarlas en explotaciones redituables. Quienes acceden al ofrecimiento suelen hacerlo por montos tan irrisorios como el que reciben por sus cosechas, a lo que se suma el quiebre de sus vidas cotidianas y desgarrar de tradiciones familiares al verse obligados a desprenderse de herencias intergeneracionales como son la tierra propia.

---

<sup>16</sup> RICOTTO A., Almeida J. *Las ferias francas de Misiones, Argentina: una red de actores sociales y una nueva visión del mundo rural*. Trabajo presentado en VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre, 2002.

<sup>17</sup> Denominación para las tareas de levantar cosechas de yerba mate y té.

En su mayoría con primaria incompleta, muchos hijos de estas familias vuelven a repetir la historia de sus padres al no haber en el seno familiar un registro de la importancia de completar los estudios y no asisten a la escuela, por un lado, y por otro comienzan a trabajar desde niños en la tarea, con la subsiguiente consecuencia de abandono de la escuela y, en el futuro, reproducción de las relaciones de sometimiento que padecieron sus padres.

Si bien la agricultura familiar es principalmente para el autoconsumo, el excedente es destinado a la venta en la **feria franca** (ver ANEXO III) que funciona en el centro de Santa Ana los sábados de 8 a 13 horas. Ese día, las familias campesinas se trasladan a la ciudad y comercializan los productos de sus chacras (frutas, cítricos, verduras, animales de granja y derivados) y alimentos de elaboración casera (tortas, embutidos, variedad de dulces y pickles en conserva), mientras que otros miembros de la familia viajan a Posadas para vender en esta feria franca de mayor magnitud y demanda.

Los ingresos de la población adulta urbana provienen de la actividad en pequeños comercios como propietarios o empleados, del empleo público -provincial o municipal-, de variadas actividades informales, con un alto porcentaje de habitantes que reciben al menos un plan social con fondos de Nación, subsistiendo el sistema político-clientelar.

Para el municipio, el principal ingreso es el proveniente de la coparticipación provincial, recaudación de tasas básicas como alumbrado, barrido y limpieza (ABL), impuesto al automotor, y canon a empresas privadas no locales por extracción arenera.

La recaudación por acceso y recorrido de las Ruinas Jesuitas<sup>18</sup> ingresa a las arcas provinciales para luego recibir un porcentaje y, al no disponer de alojamientos para el pernocte de turistas, hace que el destino histórico-cultural sea tan sólo un lugar de paso en un trayecto obligado hacia las Cataratas del Iguazú, el mayor atractivo turístico en el extremo Norte de la Provincia.

---

<sup>18</sup> Junto a las ruinas de San Ignacio, Loreto y Santa María, las de Santa Ana han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

## Actores Sociales

Cuando hablamos de **actores sociales** adherimos a la denominación que da Rauber<sup>19</sup> como *'todos aquellos grupos, sectores, clases, organizaciones o movimientos que intervienen en la vida social en aras de conseguir determinados objetivos particulares, sectoriales, propios sin que ello suponga necesariamente una continuidad de su actividad como actor social, ya sea respecto a sus propios intereses como a apoyar las intervenciones de otros actores sociales'*.

La autora habla de la estrecha relación entre actores sociales y sujetos, subrayando que ser sujeto presupone ser actor social pero no todos los actores llegarán a constituirse en sujeto, esto es, *'(...) los actores tienden a constituirse en sujeto en la medida que inician un proceso (o se integran a otro ya existente) de reiteradas y continuas inserciones en la vida social, que implica -a la vez que el desarrollo de sus luchas y sus niveles y formas de organización-, el desarrollo de su conciencia'*.

## Instituciones y Organizaciones

- Políticas: Municipalidad y Concejo Deliberante.
- Educativas: *Escuelas primarias*: N° 11, N° 805, N° 107 y N° 44 para Adultos con aulas satélite. *Escuelas secundarias*: Comercio N° 10 y Técnica N° 19 (ésta última funciona en el Cerro Santa Ana y allí asisten aborígenes de la comunidad Mbyá-Guaraní). *Formación terciaria*: carreras de Técnico Administrativo Contable y de Técnico Ceramista, ambas con acreditación de la UNAM.
- Sanitarias: un CAPS con Guardia las 24 hs de 3er nivel de atención (sin internación), co-gestionado entre Municipio y Provincia.
- Seguridad: una comisaría.
- Religiosas: capilla San Pantaleón (católica) y tres iglesias Asamblea de Dios (evangélicas), Grupo Génesis (grupo religioso).
- Recreativas y culturales: SUM, Taller de Arte *Brasanelli* (talleres gratuitos de pintura, dibujo y cerámica), Polideportivo (práctica y competencias de fútbol y básquet), Biblioteca Popular. Todas dependen de la Municipalidad.
- Grupos y Organizaciones: Asociación Civil *Armonía*: propietaria de la emisora radial homónima, Club de Abuelos, grupo 100 Mujeres, Red de Ayuda Escolar, Asociación

---

<sup>19</sup> RAUBER, Isabel. *Movimientos sociales y representación política*, Ciencias Sociales, La Habana, 2004.

*La boca del Yabebirí* (fabricantes de ladrillos), cooperativas de trabajo *Urunday y Unidas*.

- Medios Masivos: *Radio*: dos emisoras de frecuencia modulada (Armonía y 103), *Televisión*: circuito cerrado por cable (canal 5).

## CAPITULO II

### **LAS POLITICAS SOCIALES EN EL TERRITORIO**

---

En los últimos años, los municipios que ejecutan programas sociales descentralizados tuvieron mayor capacidad de gasto y autonomía para aplicar esos recursos. Pero también hay tener en cuenta el carácter provisorio de algunos (promedio de dos años, financiamientos que se consiguen para proyectos puntuales y a término) y los requisitos que exige Nación para ser municipio elegible lo que hace que los municipios medianos y grandes sean los principales destinatarios.

Tradicionalmente los municipios se caracterizaron por un rol pasivo como ámbitos principalmente administrativos y la mayoría de las políticas sociales se concentraron en el nivel nacional. Esta situación se empieza a modificar en la segunda mitad de la década del '80 con la expansión de programas asistenciales focalizados y en la década del '90 con los procesos de descentralización en el marco de la Reforma del Estado a la que hicimos referencia y que incorporan a los gobiernos locales junto con la sociedad civil en distintas etapas del proceso de implementación pero manteniendo en el nivel nacional las funciones de diseño, financiamiento y, en general, de seguimiento y control de las actividades.

Sin embargo y como señala Cormick<sup>20</sup> '(...) *en los hechos, la transferencia de responsabilidades no fue acompañada por los recursos y capacidades de gestión necesarias al ser claramente diferentes de las que tradicionalmente ejercía el municipio, con lo cual el municipio se ve en situación de tener que dar respuestas más amplias pero muchas veces con similares recursos*'.

---

<sup>20</sup> CORMICK, Hugo. *Algunos problemas de gobierno y gestión en los municipios del conurbano bonaerense*, 1997.

## **PROGRAMAS Y PLANES**

En Santa Ana hay varios planes, proyectos y programas con distintas fuentes de financiamiento: nacional, provincial, municipal (recursos propios y en colaboración con la UNaM) y que constituyen, en su conjunto, las políticas sociales que se llevan a cabo en el territorio.

A continuación nos referimos a ellas con el doble objetivo de recuperar conceptualizaciones y categorías de análisis en nuestro recorrido en la Especialización y explayarnos en algunos proyectos que constituyen las políticas sociales para poner en contacto la teoría con la experiencia y observación.

### **Programa *Remediar***

Consiste en la entrega al CAPS de botiquines que contienen entre 240 y 400 tratamientos y en la capacitación en uso racional de medicamentos. Los envía el MS y el ministerio provincial los entrega. Su objetivo es garantizar el acceso gratuito a los medicamentos esenciales a través de su distribución directa y gratuita a la población.

### **Programa *Pensiones No Contributivas***

Las pensiones se otorgan a personas mayores de 70 años sin recursos (pensión a la vejez), personas que presenten un 76% de invalidez o discapacidad, y madres de siete o más hijos. Depende del MDS.

### **Programa *Jefas y Jefes de Hogar Desocupados***

En 2007, los registros de la Municipalidad indican que unos 400 vecinos/as lo reciben. Depende del MDS.

### **Programa *Familias por la Inclusión Social***

Capacitación en oficios (absorción de ex Jefes de Hogar), en 2007 subsidios mensuales entre \$150 y 275 según cantidad hijos menores 19 años. Depende del MDS.

### **Plan Nacer Argentina**

En Misiones, Santa Ana fue la localidad *piloto* para su implementación para lo cual durante meses se realizó un minucioso relevamiento de población materno-infantil. El plan depende del MS, los fondos son administrados por el Ministerio de Salud Pública provincial y está destinado a la cobertura integral de servicios de salud para niños/as 0-6 años, mujeres embarazadas y puérperas hasta 45 días.

En la provincia comenzó a implementarse a principios de 2005 y gradualmente fue llegando a los 75 municipios. En Santa Ana, el plan contrata a un ecografista que se traslada con un ecógrafo móvil cada quince días desde Posadas para realizar el estudio a mujeres embarazadas.

### **Programa Médicos Comunitarios**

Este programa se implementa en Santa Ana desde el año 2005 y fue una de las primeras localidades de la Provincia en ser incorporada al mismo. Actualmente, son dos las médicas becarias en el CAPS, una pediatra en el turno mañana y una ginecóloga en el turno tarde, que se trasladan desde Posadas. Depende del MS, sus fondos son administrados por el Ministerio de Salud Pública provincial y tiene similares características que el PgrEsp, esto es, beca de estudio, prestación en servicio y trabajo en terreno.

### **Programa ProSoFA**

Mediante este programa está previsto la ampliación, remodelación y equipamiento del único CAPS que atiende población local y de pueblos vecinos. La ampliación será una superficie cubierta de 145,27 m<sup>2</sup> que comprende la construcción de tres consultorios, sala espera, SUM, depósito, y una semicubierta de 60,54 m<sup>2</sup> para ingreso ambulancia y galería, desagües cloacales y pluviales. La superficie a refaccionar será de 144,30 m<sup>2</sup>, con una inversión total de \$ 489.088,50 de los cuales \$ 78.500 corresponde a equipamiento. El ProSoFA depende del MPF, se implementa en Misiones desde 2005 y financia servicios y saneamiento básico para poblaciones en situación de pobreza de pequeñas localidades fronterizas.

## **Plan de Seguridad Alimentaria**

Este plan se implementa mediante la entrega de Módulos de Alimentos que el Ministerio de Bienestar Social de la Provincia remite a los municipios. Hasta el año 2006 funcionaban en Santa Ana cinco comedores donde se servía la comida preparada en cocina centralizada. A fin de rescatar el valor de comer en familia en el propio hogar, la tendencia provincial fue ir cerrando estas cocinas municipales centralizadas y transformando los comedores en espacios para la entrega de los módulos. Cada uno de ellos contiene: azúcar, leche en polvo, sal, aceite, puré en caja, lata arvejas, lentejas, maíz pisado, polenta, arroz, porotos, fideos, caldos, un kilo de zanahoria y uno de cebolla.

En Santa Ana, se entregan 258 módulos y lo hacen veinte ex cocineras en los barrios San Pantaleón, Las Rosas, Centro, Martín Chico y Puerto. Los fondos del plan provienen del MDS, transferidos al ministerio provincial, éste centraliza la compra de productos y remite los módulos (cajas) al municipio.

## **Programa Municipios Saludables**

Santa Ana es uno de los doce municipios que integra la *Red Argentina de Municipios y Comunidades Saludables* en carácter de miembro titular junto a otros cuatro municipios de Misiones (los otros siete, en calidad de adherentes).

El programa es promovido por la OPS, nuestro país está adherido desde fin del 2002 y fue logrando adeptos en las jurisdicciones municipales. De hecho, esta estrategia y la de Escuelas Promotoras de Salud han sido las precursoras en América Latina en promoción de la salud de manera integral. El programa consiste en fortalecer la ejecución de actividades de promoción de la salud en el nivel local colocando a ésta como prioridad del programa político.

Santa Ana promueve la adopción de hábitos saludables a través de la actividad física y recreativa que mejora la calidad de vida, produce beneficios sociales y previene enfermedades, se programan encuentros deportivos (caminatas, maratones, torneos de fútbol y básquet).

Desde 2004, durante dos fines de semana de Febrero, se realizan los cursos de carnaval para lo cual se preparan con cuatro meses de anticipación las comparsas y

bandas de música de niños/as, adolescentes y adultos en una actividad que aglutina actividad física, aprendizaje de ejecución de instrumentos, construcción de carrozas y un verdadero intercambio entre sectores y generaciones. De ella participan varios sectores: comerciantes, sector privado con aportes, el Club de Abuelos confecciona los trajes, el municipio monta tribunas gratuitas, compra instrumentos y aporta fondos para el vestuario, etc y es una fiesta popular esperada con expectativa por la integración social que representa.

### **Programa *Promotores de Salud***

Este programa afecta siete promotores de salud a Santa Ana, coordinados por un supervisor y asistidos por el médico responsable del CAPS. La modalidad de trabajo es en terreno y cumplimiento de turnos rotativos en el centro de salud. Semanalmente participan de las reuniones del equipo de salud para compartir información e intercambiar sobre casos críticos detectados. El equipo de promotores se muestra como un grupo estructurado, idóneo para la tarea que realizan, con un plan de trabajo bien definido y donde el cumplimiento de servicios y horarios parece ser estricto. El resultado de su intervención en terreno resulta de vital importancia para el CAPS al ser el nexo entre el sistema de salud y la población y para el Ministerio de Salud provincial para la construcción de indicadores. El programa fue implementado por este ministerio y comenzó en 2004.

### **Plan *Ahí***

Lanzado en Marzo de 2008 a nivel nacional por el MDS, el plan busca la formación y capacitación de actores locales, sensibilización y formación en salud y creación de espacios participativos y organizativos para la restitución de derechos, la protección familiar. La idea es potenciar recursos en lugares con necesidades básicas insatisfechas, en localidades con población menor a 12.000 habitantes. En Santa Ana comenzó a implementarse en Setiembre y a la finalización de nuestra intervención, su primera actividad fue poner en marcha el *Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes* al que nos referimos en Capítulo IV.

## REDES SOCIALES

### Proyecto *Familias Unidas*

Si bien el nombre del proyecto es 'Familias Unidas', es conocido por los santaneros como '**la Red**' (de apoyo escolar). A ella hicimos referencia en el ítem Educación y ahora nos interesa retomar por ser la expresión de una verdadera red, genuinamente local, donde observamos claramente dos requisitos indispensables para la viabilidad de un cruce de interacciones sociales analizables bajo la categoría red social: un *grupo* mínimo inicial detecta un *problema* que afecta a muchos, *sentido* como importante y urgente de atender y cuya *resolución o mitigación* redundará en el mejoramiento del *bienestar y calidad de vida* de los afectados directa e indirectamente.

La historia de esta *macro-red* comienza a escribirse a principios de 2004 cuando en una reunión de la Asociación Civil *Armonía* -de la cual nuestra **persona/llave**<sup>21</sup> forma parte- surgió la idea de ofrecer ayuda escolar a niños/as de bajos recursos económicos de los barrios San Pantaleón y Las Rosas que asistían a la escuela como apoyo extra institucional. Vale tener presente esta idea-inquietud originaria porque nos servirá para entender luego no sólo la evolución de la red sino también cómo fueron ampliándose sus objetivos.

La mayoría de los miembros de la asociación vive en estos dos barrios lo que explica, por el momento, por qué pensaron inicialmente en los niños que allí viven. El interés por el proyecto fue compartido colectivamente. Había que ver cómo y con qué recursos humanos y financieros se podía contar. Comenzaron a gestionar fondos ante el MDS lo que se concreta en Setiembre de ese año.

Es así que la red comienza a tejerse en estos dos **núcleos**, término que utilizan para referirse a los sectores de la comunidad donde se brinda el apoyo y que, como veremos, no son ni más ni menos que *micro-redes* que conforman una *macro-red* o, en términos de Dabas<sup>22</sup>, una **red de redes** (ver ANEXO IV Mapa 1).

Contratan dos docentes primarios y a través del Programa *Fortaleciendo Vínculos*<sup>23</sup> que en ese momento estaba capacitando a jóvenes, la asociación contacta al grupo

---

<sup>21</sup> Persona en quien reconocemos un alto grado de interés social reflejado por su presencia en una red de numerosas relaciones de proximidad y por su constante participación en más de una organización.

<sup>22</sup> DABAS, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*, Paidós, 1998.

<sup>23</sup> Convenio UNICEF Argentina, Municipalidad de Santa Ana y Multilateral de Políticas Sociales de la Provincia de Misiones.

*Génesis* (jóvenes de la iglesia) y contrata a cuatro jóvenes para cada núcleo. El programa *Fortaleciendo Vínculos* había capacitado a los jóvenes cómo detectar chicos con problema de aprendizaje, abuso intra-familiar, entre otros temas, y Santa Ana es fronteriza con Paraguay *‘muchos jóvenes desocupados solían deambular en el puerto prestándose al contrabando sin medir riesgos y sin expectativa de un futuro mejor, por eso también pensamos en invitarlos a participar dándoles la oportunidad de un ingreso mínimo pero genuino y que los hiciera sentirse útiles y comprometidos’*.

El Club de Abuelos ofrece dos salones para el Núcleo San Pantaleón y una vecina de Las Rosas presta un galponcito.

Nuestra persona-llave recuerda *‘... íbamos casa por casa invitando a los padres, se les preguntaba en qué necesitaban apoyo sus chicos, una madre decía por ejemplo ‘yo no sé leer ni escribir, la maestra le manda tarea y yo no le puedo ayudar, el hermanito mayor apenas lee y escribe y no sabe cómo explicarle’, éste fue un impulso porque veíamos que el apoyo no sólo ayudaría a los chicos sino a esos padres que sienten angustia por no poder ayudarlos y vergüenza de reconocer que nunca terminaron la primaria...’*.

Se organizaron dos turnos: de 8 a 10 horas el nivel EGB 2, recreo de media hora, y de 1ro a 3er grado de 10.30 a 12.30 horas.

El espíritu del proyecto es relatado así: *‘...queríamos romper con la dinámica del aula tradicional donde la maestra no puede hacer un seguimiento de cada chico, proponerles aprender jugando, recreando, con una maestra-amiga, más comprensiva, que haga más llevadera la enseñanza y en dos o tres horas aprenden más porque el perfil de los maestros es otro, más amigable, más cariñoso...’*.

Si bien el objetivo inicial fue apoyo básico en Lengua y Matemáticas, la experiencia fue demostrando que además del segmento en el que habían pensado, había otro que también había que contemplar: población infantil que había abandonado la escuela y que ahora, viendo asistir a sus hermanitos y vecinitos, despertaba en ellos curiosidad y deseos de unirse. La red entendió que uno de los motivos de la deserción escolar en los sectores más precarizados es la dificultad o imposibilidad de comprar útiles, vestimenta y calzado, es así como decide proveer útiles escolares, libros, remeras y zapatillas al escuchar que muchos padres atribuían el abandono escolar a esas carencias.

Paralelamente a la principal actividad, otros miembros aprovechan la presencia de los padres para hablarles de la importancia de la escolaridad y terminación de estudios a la vez que capitalizan las sensaciones de los chicos a través de sus padres: *‘ahora le tomó el gustito a la escuela porque el viernes me dijo contento ‘mami, mirá que mañana es el apoyo’* y ellos, los padres, aprovechan para preguntar por el comportamiento y rendimiento de sus hijos y mostrar interés por la continuidad de estos encuentros que motivan y movilizan a sus niños.

Lo hasta aquí descrito se ensambla con otros conceptos de Dabas respecto a las redes sociales: *‘los múltiples aprendizajes se realizan, se potencializan cuando son socialmente compartidos en procura de solucionar un problema común. Esto redundará en beneficio del colectivo como de cada una de las personas y de las familias. El cambio es producto de la propia acción y de la reflexión sobre ella, no es algo que viene dado por otros. Deja de ser percibido como una ‘ayuda’ que se les brinda, sino como el resultado de un trabajo realizado con otros y para que esta transformación sea posible. Cada persona, a partir de esta interrelación con su contexto, se enriquece con esta nueva mirada sobre su propia realidad a la vez que modifica la percepción de sí mismo desde este protagonismo social y le ayuda a apropiarse de su historia, de su propia vida’.*

Hacia fin de 2004 la red experimentó lo que definen como su primer logro: *‘...en el núcleo Las Rosas, la maestra preparó a 20 chicos en cuatro meses, conseguimos que rindan en diciembre en la escuela en condición de libres, logramos reinsertarlos y a principio de 2005 empezaron las clases y siguen...’.*

La demanda del apoyo escolar hizo que, además del sábado, la red funcionara los jueves a la tarde, día que ofrecen merienda y golosinas. Los sábados, cuando terminaba el nivel EGB 2, un grupo de profesores proponía juegos recreativos, ejercicios de psicomotricidad y circuitos, competencias para enseñar valores tales como la solidaridad, la cooperación y el compañerismo.

En 2005 la red se amplió y conformó núcleos en los barrios Puerto y Martín Chico, el primero operando en la escuela primaria del lugar y el último en un espacio que cedió una vecina, siempre en equipos de un docente y tres jóvenes. Se suma una enfermera contratada por la red para ir rotando por los núcleos y la Municipalidad pone a disposición los servicios de una trabajadora social. La enfermera realiza controles de peso y talla, completa el calendario obligatorio de vacunas, brinda charlas de salud bucal, realiza derivaciones al CAPS o informa casos puntuales a los médicos comunitarios.

Respecto a la trabajadora social, así definen su rol en la red: *‘...si vemos un posible caso de violencia familiar o abuso infantil, le avisamos a la asistente social y visita la casa como cosa de ella. Así, no nos enfrentamos nosotros con los problemas y la familia y los niños nos siguen viendo como amigos y así ayudamos...’*

### **Inclusión de los ‘des’**

Que las familias y sus niños/as de la zona portuaria hayan sido pensados para unirse a la red es de suma importancia, tiene un plus de significación en términos de superación de **fragmentación social** que merece destacarse por la historia y características del lugar. A modo de cuña en lo que venimos desarrollando, este apartado pretende dar cuenta de la intencionalidad de la red de achicar una brecha bien marcada entre ‘los del centro’ y ‘los de afuera de’.

El último registro en la memoria colectiva sobre la actividad del Puerto de Santa Ana es de hace 43 años por lo que las generaciones jóvenes conocen ese pasado de grandeza por relatos intergeneracionales. El puerto actual constituye un puerto natural inoperable desde el año 1966, a la altura del Km 1.622 del Río Paraná sobre la margen derecha y con una capacidad operativa de 500 metros para todo tipo de embarcaciones debido al calado existente. Hasta hace años atrás circulaban zorras que transportaban cargas hacia los barcos, actualmente existe una rampa muy deteriorada y su utilización se limita a las maniobras de tres barcos areneros privados.

El año pasado, en 2008, el Gobierno provincial decidió recuperar el espacio estratégico para el desarrollo local y provincial con el inicio de las obras de un puerto nuevo con una inversión de \$ 38.899.598. Será apto para todo tipo de carga (madera y derivados, granos, cereales, etc), ubicado en la cabecera de la hidrovía para la Argentina y aspira a captar cargas de Paraguay y Brasil y convertirse así en un puerto neurálgico para el Mercosur. El proyecto es alentador. Pero es futuro.

El presente no es tan promisorio. El cese de las operaciones no convirtió, sin embargo, a esta zona en un territorio desolado y sin residentes, por el contrario. Ubicado a unos 12 km. del centro, la inactividad reconfiguró la vida cotidiana de las familias que vivían del movimiento del otrora puerto, la quietud y lejanía atrajo a recién llegados, locales y ajenos, y el lugar se fue convirtiendo en un asentamiento asimétrico y de traza

arbitraria, de pobres, relegados, excluidos y marginales. Nos apoyamos en Vasilachis<sup>24</sup> para expresar que *‘las **personas pobres** son aquellas que se ven sometidas a un entramado de relaciones de privación de múltiples bienes materiales, simbólicos, espirituales y de trascendencia, imprescindibles en la identidad existencial y esencial de los hombres y mujeres’*. La autora ubica a los pobres en el seno de las relaciones sociales, económicas y políticas. Con este enfoque, propone una *epistemología del sujeto conocido* que complementa la *epistemología del sujeto cognoscente* las cuales acentúan procesos contrapuestos: la primera lo hace en los **procesos 're'**: resistencia, reivindicación, redescubrimiento de habilidades, restablecimiento de vínculos sociales, redefinición de la propia identidad frente a las representaciones en torno a ella; la segunda pone el acento en los **procesos 'des'**: des-afiliación, des-integración, des-socialización, des-humanización (se significan las situaciones de pobreza desde una imagen negativa, se recorta la identidad de las personas, se las discrimina).

Esta zona de Santa Ana es el refugio de los ‘des’: des-poseídos, des-clasados, des-ocupados, des-animados, des-protegidos... que subsisten por los ingresos inestables de las changas del contrabando y por el beneficio de planes sociales pero sin mucho más seguimiento estatal, la distancia geográfica al centro del pueblo actúa como un telón que tapa, oculta, no muestra, ese micro-mundo de la peor cara de la desigualdad.

Con una fuerte carga estigmatizante, ya dijimos que la zona es referida como *‘la Ciudad del Este misionera’* porque allí puede conseguirse variadas mercaderías de ingreso clandestino. Así, estas familias son grupos significados como inferiores, peligrosos, vagos, promiscuos, de mal vivir y sufriendo la desacreditación en la interacción social.

Si bien hay una escuela primaria, su construcción mitad material y mitad madera, puertas desvencijadas, ventanas con vidrios rotos o lonas que no logran frenar el frío en invierno, se asimila al paisaje del resto de las viviendas, precarias, sin servicios básicos, donde el riesgo sanitario está tan a la orden del día como la resignación de comer, con suerte, una vez al día. El espacio físico de la escuela (cuatro aulas pequeñas y una cocina) y la cantidad de bancos haría pensar que está desbordada en demanda, sin embargo no es así. La población en edad escolar en el vasto barrio es sobradamente superior a los ‘asientos’ pero son tan pocos los alumnos ‘regulares’ que en una misma aula la maestra tiene dos grados juntos, como si fuera una escuelita rural monte adentro.

---

<sup>24</sup> VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, 2003.

Los motivos de abandono o asistencia irregular a la escuela son los mismos relevados en otros núcleos de la red pero aquí más profundizados por el pudor y la vergüenza de no tener vestimenta o calzado mínimamente en condiciones, de no tener útiles, de no tener otro incentivo familiar que ir tan sólo para asegurarse un plato de comida caliente, de no tener un adulto que insista en la importancia de la escolaridad aunque no haya otros recursos, de no tener...

La **desigualdad** y la **fragmentación** son fenómenos que ponen de manifiesto la ruptura y crisis de los lazos que unían, en redes de solidaridad, a la comunidad y se expresan en **procesos de vulnerabilidad** y **exclusión social**. Entonces, que al menos parte de una comunidad (como lo son los miembros de la red) se organice y promueva sus capacidades humanas y sociales es una posibilidad para superar esa fragmentación y replantear la desigualdad social.

### **La red se amplía**

En 2006 se sumaron otros dos núcleos en las escuelas primarias 11 y 805 por lo que la macro-red llega a seis núcleos. Amplió su oferta de actividades implementando talleres de danza, de arte y deportes. Estas propuestas significaron que comenzara a articular con otros nodos como el SUM donde hay profesores de arte, el Polideportivo y la cancha municipal para la práctica deportiva y otra vez el Polideportivo y la Escuela 805 para el taller de danza.

De esta manera, podemos afirmar que la metodología del trabajo en red es una manera efectiva de compartir conocimientos, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos y de compartir recursos consiguiendo algo más que un efecto sumatorio sino multiplicador.

Las redes nacen de pequeños grupos u organizaciones con objetivos compartidos y evolucionan, maduran, hacia estructuras más complejas con estabilidad, acuerdos explícitos de colaboración, organización, siempre visualizando los mismos problemas y deseando resolverlos.

Al historiar la macro-red dijimos que las necesidades que la impulsaron fueron atenuar dificultades de aprendizaje de niños/as de 1ro a 6to grado mediante un refuerzo fuera del ámbito 'escuela' y cómo la red decidió ampliar su alcance para captar otra

población entre seis y doce/trece años que alguna vez había asistido a la escuela pero no lo estaba haciendo al momento de implementar el núcleo en su barrio.

Sin embargo, es oportuno plantear que si bien es valorable el propósito de la red, no hubo un diagnóstico que indicara y justificara la necesidad de ofrecer el apoyo escolar y que sin dudas dificulta toda tarea de evaluación interna de la red a la hora de medir resultados. Dicho de otra manera, los *problemas* que menciona la red (problemas de aprendizaje, deserción, reingreso y abandono, padres analfabetos o semianalfabetos, entre otros) no dejan de ser presupuestos en tanto no se disponga o procure acceder a datos oficiales tales como índices de repitencia por nivel, porcentaje de sobre-edad por nivel, cantidad de niños en Santa Ana que debería estar asistiendo a la escuela y no lo hace, motivos de abandono (los 'verbalizados' por las familias y los que hay que indagar a través de historias de vida), máximo nivel de instrucción alcanzado por los padres, entre otros.

Esta observación no pretende quitar mérito, sólo que las evaluaciones de sus procesos no tenían parámetros para cotejar. Todos los involucrados se reúnen bimestralmente, ocasión en que cada núcleo elige un vocero para que comente logros y obstáculos. La enfermera da cuenta de las acciones de prevención de la salud desplegadas con los alumnos, sus familias y en esos barrios; y la trabajadora social comenta las visitas domiciliarias realizadas, los motivos y hace una devolución de su observación. De estos encuentros participan los responsables de los talleres artísticos y deportivos que aportan un registro de cuántos de los niños de la red de apoyo escolar se han sumado espontáneamente a estas propuestas complementarias.

Una de las dificultades -no percibida como tal- era la falta de registros confiables que dieran cuenta del estado de situación del que parte el proyecto/red cada año. La evaluación es endógena, los resultados siempre vistos como positivos al tomarse únicamente la cantidad de inscriptos dejándose de lado la evaluación cualitativa o de contraste con índices del sistema educativo formal.

Si coincidimos que las redes sociales pre-existen a nuestra llegada y que los vínculos que las entrecruzan nunca son *propiedad* de la red sino de relaciones pre-existentes entre al menos dos de sus miembros, podemos decir que nuestra posición como especializanda en esta macro-red es un eslabón más que se acepta por mi vínculo con algunos de los miembros de la red y por la interacción con alguno de sus nodos.

En un doble y permanente juego de observante y observado, mi posicionamiento es *externo* al describir la génesis y características de la red, e *interno* al colaborar con sus miembros en la elaboración de un *dispositivo metodológico* que permitiera construir *indicadores*, aunque mínimos y básicos, para que puedan evaluar y reflexionar sobre su tarea, esfuerzos, avances y retrocesos, sustentabilidad y estimar proyecciones.

La red se muestra como un espacio propicio para reflexionar, discutir y accionar sobre la educación de la comunidad, quizás falte motorizar mecanismos que despierten una mirada crítica para que sus actividades estén más orientadas a mitigar las causas del abandono escolar que a paliar sus consecuencias brindando un apoyo.

Adherimos así a la noción de **red social** que la describe como un '*...proceso de construcción permanente, tanto individual como colectivo, que acontece en múltiples espacios y (a)sincrónicamente. Es un sistema abierto, multicéntrico y heterárquico, a través de la interacción permanente, el intercambio dinámico y diverso entre los actores de un colectivo... y con integrantes de otros colectivos, posibilita la potencialización de los recursos que poseen y la creación de alternativas novedosas para la resolución de problemas o la satisfacción de necesidades. Cada miembro del colectivo se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla, optimizando los aprendizajes al ser éstos socialmente compartidos...*'<sup>25</sup>.

## **Características y Funciones de la Red**

Siguiendo a Sluzki<sup>26</sup>, las características y funciones que reconocemos en esta red son:

**Tamaño:** cada núcleo (micro-red) está integrado por un promedio de 50 alumnos, al menos un familiar (padre o madre, hermano mayor u otro pariente que lo acompaña), un docente y tres jóvenes que también ejercen tareas pedagógicas. Esta estructura se replica en seis espacios a la que se suman profesores de danza, deportes y arte, la enfermera, la trabajadora social, vecinos que apoyan y otras instituciones con distinto grado de participación. La macro-red reparte la carga de las tareas de manera que el equilibrio se mantiene.

---

<sup>25</sup> DABAS, E. Idem.

<sup>26</sup> SLUZKI, Carlos. *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Gedisa, Argentina, 1996.

**Densidad:** esta característica se refiere a la concentración de los intercambios más fluidos y frecuentes. En esta macro-red los plexos más notorios se ubican indudablemente en los espacios donde se brinda el apoyo escolar con el intercambio docentes/jóvenes/alumnos.

**Composición o distribución:** el 60% de los miembros de la macro-red está concentrado a no más de veinte cuadras del área SUM/CAPS/Municipalidad mientras que la concentración se hace menor a medida que nos alejamos del centro de la localidad, especialmente en la zona portuaria.

**Dispersión/Accesibilidad:** aquí vale diferenciar los dos tipos de actividades que ofrece la red: pedagógica-educativa y artística/deportiva. Para acceder a la primera, las familias se movilizan en un radio no mayor a las 15 cuadras o dentro de los límites de su barrio mientras que para los talleres -si bien optativos y planteados como un servicio complementario de la red- la mitad del mismo plexo debe caminar no menos de 15 cuadras y algunos varios kilómetros. La dispersión geográfica de las micro-redes guarda relación con el alcance de la macro-red a todos los sectores de la localidad. Los docentes y jóvenes del Puerto y Martín Chico, que viven en inmediaciones de sus núcleos, deben trasladarse seis o siete kilómetros cada dos meses en ocasión de las reuniones de evaluación. Teniendo en cuenta que no hay transporte público urbano, el mapa social (*ver ANEXO IV Mapa 2*) ayuda a dimensionar las distancias que deben recorrer familias y alumnos hasta su núcleo para el apoyo y hasta los nodos donde se desarrollan las actividades lúdico-recreativas.

**Homogeneidad/Heterogeneidad:** respecto a la edad, hay homogeneidad en el grupo de los alumnos de todos los núcleos (6 y 12 años), los jóvenes ayudantes se ubican entre 15 y 18 años, el nivel socio-cultural de los maestros es homogéneo no así el de los jóvenes mientras que el nivel socio-económico de las familias es homogéneo (90% de Plan Jefes de Hogar) siendo la mayoría mujeres las que conducen los núcleos.

**Atributos de los Vínculos:** como la macro-red es multi-vincular, veamos qué funciones prevalecen en algunos de ellos:

Compañía social: entre los alumnos por *'realizar una actividad conjunta, compartir una rutina'*, entre padres que comparten una charla y un mate mientras esperan a sus hijos.

Apoyo emocional: relaciones de intimidad y clima de comprensión entre padres e hijos; interacción frecuente pero no íntima entre docentes/jóvenes ayudantes y alumnos.

Guía cognitiva y consejos: *'interacciones para compartir información personal o social, proveer modelos de rol'* dice Sluzki, atributo que se ve en la relación de la trabajadora social cuando visita un hogar para constatar el entorno familiar del niño.

Regulación social: *'interacciones que recuerdan responsabilidades y roles, neutralizan las desviaciones de comportamiento que se apartan de las expectativas colectivas'* dice Sluzki y vemos claramente este atributo en la relación docentes/jóvenes ayudantes. El grupo de gestión dice *'...nuestros maestros deben hablar en tono bajo a los niños, ser amables, pedir por favor, ser tolerantes... digamos que ellos mismos se sienten controlados por los jóvenes de no ser como son con sus alumnos de la escuela...y a la vez los jóvenes se sienten controlados por los maestros en tanto adultos y recordando que el lenguaje para dirigirse a los niños no es el mismo que usan en una ronda de amigos del barrio'*.

Ayuda material y de servicio: es la función principal de la macro-red por brindar una *'colaboración específica sobre la base del conocimiento experto (docentes) y ayuda física incluyendo servicios de salud'* (enfermera itinerante por los núcleos).

Acceso a nuevos contactos: al haber vecinos de distintos barrios el acceso a nuevos contactos se da entre todos los pares (niños, maestros, jóvenes, padres que colaboran, otros niños que no asisten al apoyo escolar pero sí a los talleres, etc.).

**Multidimensionalidad/Versatilidad**: aquí también los ejemplos son muchos, tal el caso de algunos niños amigos en el vecindario (apoyo emocional) a través de los cuales conocen y se relacionan con otros niños que sólo asisten a los talleres (acceso a nuevos contactos).

**Reciprocidad (Simetría/Asimetría)**: ejemplo de relación simétrica es entre niños amigos o entre docentes de los núcleos, y de relación asimétrica entre la enfermera y un niño.

Para referirnos a las **ventajas del trabajo en red** lo hacemos desde el esquema ascendente de clasificación de los vínculos en relación con el nivel, las acciones y los

valores que intervienen y que permiten observar el grado de profundidad de la red que propone Rovere<sup>27</sup>. Según este autor las relaciones que van conformando la red transitan niveles que, a su vez, ponen en juego valores positivos:

- el *reconocimiento* (reconocer que el otro existe) pone en juego el valor *aceptación*.
- el *conocimiento* (quién es y qué hace el otro) pone en juego el valor del *interés*.
- la *colaboración* (prestar ayuda) pone en juego el valor de la *reciprocidad*.
- la *cooperación* (compartir actividades y recursos) pone en juego el valor de la *solidaridad*.
- la *asociación* (compartir objetivos y proyectos) pone en juego el valor de la *confianza*.

Otra ventaja es que la red va aprendiendo a autogestionarse y a cogestionar con el Estado (municipal y nacional en este caso) los recursos que necesita para realizar sus actividades.

La sensación de pertenencia a un espacio social, estimula en cada miembro el pensarse a sí mismo dentro de un grupo porque las redes tienen un *efecto sinérgico* por el cual el efecto total de las actividades realizadas en conjunto es mayor que la suma de las actividades individuales.

Esa pertenencia ayuda a que vislumbren nuevos proyectos de vida: estas familias que ven que sus hijos volvieron al sistema educativo formal o que van contentos al apoyo vuelven a creer que un futuro distinto es posible para sus hijos, cobijan la esperanza de que ellos terminen lo que ellos no pudieron y así, no reproducir historias familiares estigmatizantes que acotaron otras posibilidades, principalmente accesos a empleos, mejores ingresos, etc.

Aún con sus 'agujeros', jamás podríamos hablar de desventajas en un trabajo en red con sus mínimos atributos, sí de dificultades, obstáculos o factores que pueden contribuir a su desgaste y que la dinámica colectiva deberá detectar y resolver a tiempo.

Como dicen Alarcón y Véliz<sup>28</sup>, esos obstáculos pueden ser canales de información deficientes o falta de comunicación fluida, falta de recursos económicos, multifuncionalidad de algunos participantes, conflictos por disputa y búsqueda de poder, ausencia de reflexión crítica y evaluación, metas o expectativas muy altas, sistema de

---

<sup>27</sup> ROVERE, Mario. *Redes: Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*, Ediciones Secretaría de Salud Pública Municipalidad de Rosario, Argentina, 1998.

<sup>28</sup> ALARCON, Elizabeth y VELIZ, Gloria. Artículo *Desgaste del trabajo en red*, Diario del Consejero N° 7, 2002.

vínculos verticales más que horizontales (carencia de democracia interna), crisis o conflictos particulares que afectan al colectivo, o privilegiar el trabajo de cada nodo por sobre el de la red.

De todos ellos, los vistos en esta red -y común por otro lado en comunidades pequeñas como Santa Ana- es la multifuncionalidad de algunos miembros debido a la escasa confianza en otros para delegar tareas, resistencia o negativa al cambio de posiciones según requiera una situación para ser resuelta, impulso por privilegiar el trabajo de la organización de la que proviene antes que el producido colectivamente por la red.

## MERCADO Y DESARROLLO LOCAL

Los decisores económicos del neoliberalismo solían afirmar que la única política social era la política económica. Las políticas sociales eran hechos menores subordinados a los equilibrios monetarios, a las privatizaciones, al desarrollo productivo, etc., y a ellas se destinaban mínimos recursos porque lo importante era *lo económico*.

Aquel pensamiento economicista percibía a la sociedad civil como incapaz de resolver sus problemas y sostenía que para esto estaba el libre juego del mercado en donde la eficiencia, los incentivos económicos y la maximización de utilidades era el verdadero motor del desarrollo.

Generalmente la **sociedad civil** se define en relación al y diferenciándose del **Estado** como aquel espacio no-estatal en el cual grupos sociales participan de relaciones económicas, políticas y culturales. Desde una concepción democrática-popular, la sociedad civil es un espacio donde se articula la política, se construyen sentidos sociales colectivos y donde la vida político-social cobra vida. Si bien la sociedad civil ha sido pensada como un espacio diferente al Estado, es necesario comprender a ambos en su permanente interacción, ya que las acciones del Estado se efectivizan, por lo general, en la misma sociedad civil, sea a través de sus organizaciones, redes o colectivos sociales.

El individualismo traducido en el 'sálvese quien pueda' que impuso el modelo neoliberal diezmó los lazos solidarios y los espacios de contención y organización de la sociedad civil.

En los años '90 la Argentina asistió a un proceso de des-ciudadanización, esto es, pérdida identitaria de las personas respecto a los procesos de inclusión social y participación de la riqueza creada socialmente. Estos procesos, sostiene la ministra de

Desarrollo Social de la Nación, Alicia Kirchner, *‘(...) han causado el efecto de pérdida masiva en el reconocimiento social. No sólo desde las transformaciones en el campo del trabajo, que es estructurador de relaciones sociales y formador de identidades colectivas, también a nivel cultural y político’.*

En esos años *‘las políticas ya no son integrales sino focalizadas, dirigidas a paliar sufrimientos individualizados y demostrables (...) a la espera que los ingresos provistos por el mercado provean las soluciones de mediano y largo plazo. Las concepciones solidaristas (...) desaparecen, en procura que cada individuo (o a lo sumo el grupo familiar) busquen resolver su propio destino’*, describe Campione<sup>29</sup>.

Surge la concepción de gasto social, en lugar de **inversión social**: el dinero destinado a los hombres era entendido como gasto, el destinado a la máquina era inversión. En contraposición a aquel fundamentalismo de mercado, la **cuestión social** en la Argentina actual construye lo que se llama **economía social** como motor para el desarrollo local porque se asume en el lugar, en el territorio, se trabaja desde la solidaridad y la cooperación entre vecinos.

En este marco, las cooperativas como empresas sociales, como formas de propiedad participativa, democrática y distributiva son un claro ejemplo de una política integral con su bagaje de conocimiento en el hacer y en el andar para multiplicar experiencias.

La OIT dirá que la economía social genera sociedad en la medida que establece relaciones entre identidades, historias colectivas, diversas competencias y ámbitos que enlazan las actividades productivas con la reproducción social.

Para dimensionar el lugar preponderante en que las nuevas políticas sociales ubican a la economía social, tomamos palabras de la ministra Kirchner, *‘(...) hoy en economía social tenemos a las cooperativas tradicionales con todo el bagaje de conocimiento, esfuerzo e historia. (...) serán las cooperativas tradicionales quienes apoyarán el crecimiento de las nuevas y aprenderán de estas últimas toda la fuerza nueva y empuje. Así la economía social, como medio de la política social, va a tener el impacto necesario. Cuando hablamos de economía social, hablamos de desarrollo local (...)’*<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> CAMPIONE, Daniel. *El Estado en la Argentina. Cambio de Paradigmas y abandono del tema social*, Eudeba, 2000.

<sup>30</sup> Apertura del 3er Congreso Federal de la Economía Social, Buenos Aires, 2006.

En Santa Ana hay cuatro claros ejemplos de iniciativas de asociativismo comunitario que cuentan con el acompañamiento del gobierno local y que se traducen en verdaderas experiencias de economía social:

### **Proyecto *Hierbas Medicinales***

Mediante este proyecto, a fines de 2006 más de 100 productores se capacitaron en la organización de consorcios municipales de desarrollo y en cómo mejorar el desarrollo económico de sus micro-emprendimientos aprovechando la producción de hierbas medicinales y ornamentales del municipio. Se trata del fortalecimiento de la cadena productiva e industrial de especies vegetales con propiedades medicinales, especias aromáticas alimenticias y plantas ornamentales, en el marco del Programa Local y Regional de la Red de Municipios que integra Santa Ana junto a localidades vecinas (Corpus, Colonia Polana, Itacaruaré, Santa María, Ameghino, Dos Arroyos y Gdor. López).

A través del financiamiento del MDS, familias productoras encontraron alternativas de producción y generación de ingresos. La capacitación en la producción de hierbas estuvo a cargo de docentes universitarios del Programa *Desarrollo Local* de la UNaM y el municipio colabora en la inserción en el mercado provincial.

### **Proyecto *Oleros***

Hacia fines de 2006, los oleros (fabricantes de ladrillos) de Santa Ana se nuclearon en la Asociación *La boca del Yabebirí* y acordaron con la Municipalidad que ésta les compra parte de la producción para obras públicas en marcha y proyectadas, a la vez que asume el pago del **monotributo social** de la organización a cambio de un precio diferencial por ladrillo.

El monotributo social es otro rasgo y avance distintivo de las nuevas políticas sociales a favor de estos emprendimientos asociativos y comunitarios porque contribuye a la cultura tributaria a la vez que los incorpora a la economía formal, cuyo objetivo va más allá de su incorporación a una normativa legal-administrativa sino que un mayor aprecio por el esfuerzo laboral y la dignificación del trabajo subyace al espíritu de este ítem fiscal.

## **Cooperativas Mixtas de Trabajo**

Habilitadas por el Registro Nacional de Cooperativas del INAES el 24 de Febrero de 2006 bajo las matrículas 30099 y 30108, respectivamente, las cooperativas de trabajo *Urunday Ltda.* y *Unidas Ltda.*, se conformaron para llevar adelante la construcción de 16 viviendas en el barrio Las Rosas que se terminaron de construir en 2008. El INAES depende del MDS y fue el organismo que capacitó a los 16 hombres de Urunday y a idéntica cantidad de mujeres de Unidas en formación y gestión de cooperativas y cómo transitar hacia su formalización como **efector social**.

La figura del efector social es otro rasgo de las nuevas políticas sociales definida como aquella persona, física o jurídica que realiza una única actividad y ve dificultada su inserción en la economía formal por estar en una situación de vulnerabilidad social.

Estas viviendas se construían en este barrio porque a pesar de no estar tan alejado del casco céntrico su ritmo interno se asimilaba más a lo rural que a lo urbano, con viviendas dispersas en un amplio territorio con diferentes e insuficientes accesos a servicios básicos (agua, luz) y donde el CIC decididamente será el gran socializador de familias hoy alejadas unas de otras por falta de un espacio común que los identifique y convoque.

En 2004 el MDS creó el REDLES, una herramienta para fortalecer la economía social y promover la inclusión al permitir el acceso a la formalidad a los asociados. El REDLES facilita al efector social el desarrollo de su actividad económica, el incremento de sus ingresos a partir de la posibilidad de facturar y el acceso al monotributo social.

Como monotributistas, los miembros del efector tienen beneficios: exención del componente impositivo y previsional (50% de reducción en el componente obra social y su grupo familiar primario durante 24 meses a partir de su inscripción, pagan \$11 por mes de obra social y las cooperativas de trabajo son responsables inscriptos ante el impuesto al valor agregado (IVA).

## **Proyecto 100 Mujeres, de ‘dulceras’ a marca registrada**

En 2004 el gobierno local presenta un proyecto al Profam<sup>31</sup> para capacitación sociolaboral a mujeres en trabajos de auto-producción doméstica. En paralelo, el Programa *Corazón de Mujer* del Ministerio del Agro y la Producción de Misiones ofreció

---

<sup>31</sup> Programa de *Promoción del Fortalecimiento de la Familia y el Capital Social*, del Consejo Nacional de la Mujer.

capacitaciones durante 18 meses en temas de auto-producción y promoción del emprendedurismo para la diversificación de actividades laborales inclusivas desde una perspectiva de género y proveyó de cocinas, heladeras y hornos para alivianar el trabajo doméstico y que pudieran usarse para la producción.

Buscando promover el desarrollo de actividades asociadas, un grupo de 15 mujeres capacitadas organizan un micro-emprendimiento para la elaboración de dulces, mermeladas, pickles y licores y en 2006 logran registrar la marca '**100 Mujeres**', con etiquetas que identifican sus productos.

La producción comienza a venderse a una cadena de supermercados de Posadas, a comercios de productos artesanales y naturistas de Posadas e Iguazú, en ferias francas de Santa Ana, Posadas e Iguazú, el grupo añade servicios de lunch para eventos, instala puestos de venta en las Ruinas de Santa Ana y de San Ignacio, el Ministerio de Bienestar Social de la Provincia adquiere dulces y mermeladas para comedores escolares.

En 2007 solicitan fondos al Programa *Manos a la Obra* del MDS para más equipamiento e insumos y dotar a la incipiente fábrica de mayor capacidad productiva. Estas acciones fueron encaradas por la Asociación Armonía con el apoyo de la Municipalidad en el marco de sus políticas de desarrollo local.

Este micro-emprendimiento es un claro ejemplo de desarrollo local y economía solidaria. *‘Cuando uno trabaja sobre el perfil productivo de una región, podemos trabajar en el desarrollo de la organización a través de este perfil productivo para darle sostenibilidad en producción y servicio al desarrollo (...) los planes estratégicos no se construyen detrás de un escritorio sino que se hacen precisamente en el lugar, por eso hablamos de desarrollo local (...) La economía social se asume en el territorio, es el primer objetivo del desarrollo local. Seguramente vamos a ver los mejores resultados mucho después del mediano plazo, porque la verdadera transformación no es compatible con la coyuntura, necesita un tiempo, para transformar se requiere imaginar y articular herramientas que permitan cambios de fondo...’*, sostiene Kirchner.

La promoción del desarrollo local articula distintos actores sociales para potenciar recursos endógenos, locales, adoptando nuevos perfiles y creatividades para hacer

frente a situaciones angustiantes como la escasez de fuentes de ingreso o dificultad para acceder a ellas.

Ante la necesidad de dinero para el sostén familiar o refuerzo del total que reúne un hogar entre todos sus aportantes, no siempre coincide la naturaleza de la tarea con el placer de realizarla y, en el caso de **las dulceras** -así se las conoce en la localidad y alrededores y ellas se sienten a gusto con esa identidad- se da este ensamble que aglutina y dinamiza a otros actores sociales.

El surgimiento de *las dulceras* no escapa a contextos más amplios.

La desindustrialización de fines de los '70, el estancamiento y la crisis de la deuda externa de los '80 y los efectos de la globalización de fines de los '90, hizo que Argentina comenzara a experimentar la dualización técnico-ocupacional, la informalidad y precarización laboral, y la agudeza del ingenio popular para generar ingresos.

En los '90 se expande rápidamente el autoempleo precario y microempresas sin capital, con escasas garantías y respaldo para acceder a créditos blandos del sistema financiero formal. Sucede que, mientras estas unidades del sistema informal no posean más capital por hombre, no será posible aumentar su productividad y sólo podrá sobrevivir en nichos de mercado limitados.

Estos modelos organizativos son típicos del sector de la nueva economía social a la que se debe fortalecer y dotar de mayor eficiencia social.

Como señala Silva<sup>32</sup>, *'existen innumerables proyectos productivos que podrían asegurar su sustentabilidad si contaran con mayores posibilidades de comercialización para sus productos'* y tal es el caso de *las dulceras* que deben 'aprender a aprender' otras destrezas que exceden su ámbito de conocimiento (elaboración, envasado, conservación y almacenamiento de alimentos no estacionales) como ser nociones de contabilidad y administración, racionalización de insumos, distribución, comercialización, qué hacer con las ganancias, etc.

Siguiendo a Silva, quien propone realizar actividades tendientes a la constitución de una *red de cooperación solidaria* entre unidades sociales productivas y organizaciones sociales de comercialización y consumo, *las dulceras* ya han emprendido ese camino: por ejemplo, se abastecen de frutas para dulces y licores y hortalizas para pickles que producen otros vecinos en sus *huertas domiciliarias*, éstas a su vez apoyadas por el programa *Pro-Huerta* del INTA que capacita y provee semillas y herramientas de trabajo.

---

<sup>32</sup> SILVA, Juan. Documento *Redes de cooperación solidaria*, Buenos Aires, 2007.

Como indica Silva *‘...se busca desencadenar una retroalimentación positiva, convirtiéndola en un círculo virtuoso capaz de beneficiar cada vez a más personas para lo cual se requieren mecanismos efectivos de vinculación e integración’*.

El brasileño De Melo Lisboa<sup>33</sup> define la **economía popular solidaria (EPS)** como actividades formales e informales en las que tiene un gran peso los lazos culturales y las relaciones de parentesco, de vecindad y afectivas, que muchas veces son realizadas por grupos de mujeres, no motivada por la idea de máximo lucro, no totalmente sujetas al mercado (pero interactuando con él) ni a controles burocráticos, por medio de las cuales las personas sus necesidades cotidianas de forma auto-sustentable.

Advierte, sin embargo, no confundir el sector de la economía informal (actividades de tipo capitalista aunque fuera de la regulación institucionalizada) con el conjunto de personas que se dedican a actividades económicas (muchas veces) sin relaciones salariales y que dependen de la continua realización de su propio fondo de trabajo para su reproducción.

Sobre la posición del párrafo anterior, Coraggio<sup>34</sup> dirá que las personas en la economía popular están más vinculadas al trabajo que al capital. Resalta que la economía popular no es sinónimo de economía solidaria, *‘sí podría decirse que en la primera existen embriones para la segunda si acordamos que en las prácticas de los sectores populares hay y existe una racionalidad económica fundada en el trabajo y en la solidaridad’*.

Del autor brasileño nos interesa su interpretación sobre los riesgos y desafíos de la **opción política por la EPS** que hacen algunos gobiernos locales y que identificamos en nuestro territorio de abordaje. Uno de esos riesgos -dice- es el horizonte temporal que se traduce en un acotado período de gobierno que no es suficiente para, aisladamente, dar vigor al sector de la EPS dado el carácter de largo plazo que necesita una microempresa. Y agrega *‘...no es la acción gubernamental la decisiva para construir el sector solidario: éste es una construcción colectiva y autónoma por parte de la sociedad organizada... Al desequilibrar el conjunto de las fuerzas entre los actores de la EPS se*

---

<sup>33</sup> DE MELO LISBOA, Armando. Documento *Los desafíos de la economía popular solidaria*, Universidad de Santa Catarina, Brasil.

<sup>34</sup> CORAGGIO, José Luis. *Del sector informal a la economía popular: un paso estratégico para el planteamiento de alternativas populares de desarrollo social*, FLACSO-Ecuador/Fronesis.

*corre el riesgo de convertirlas en un instrumento al servicio del mantenimiento en el poder del partido (o fracción del mismo que gerencia la política de gobierno para la EPS) hegemónico, además de crear nuevos clivajes y reiniciar viejas disputas políticas que absorberán las frágiles energías de este incipiente sector’.*

Esta posición nos ayuda en nuestro análisis para señalar el desafío de *las dulceras* para no morir en el intento si se tiene en cuenta que el emprendimiento surgió en el seno de una asociación civil que tuvo a la Intendenta como fundadora cuando aún no ocupaba el gobierno local pero que fue fortaleciéndose como un grupo político mayoritariamente de mujeres quienes, si bien hoy tienen identidad propia y han sabido generar otras iniciativas, la ligazón político-partidaria no deja de ser una marca de nacimiento que el tiempo dirá si se vuelve negativamente estigmatizante o el grupo logrará mantenerse, independientemente de quien ocupe la Intendencia.

Es común, por otra parte, que en comunidades pequeñas como Santa Ana las microempresas surjan por o consigan el apoyo decisivo del gobierno local sin que ello se convierta, necesariamente, en ‘pecado original’ en la medida en que los grupos vayan fortaleciéndose con conocimientos y estrategias facilitados por otros actores sociales, producto de su pertenencia a redes y de vínculos inter-jurisdiccionales a medida que agregan eslabones de distribución y comercialización de sus productos.

Estos emprendimientos locales de recuperación y auto-reproducción del trabajo que impulsan los distintos niveles del Estado (nacional, provincial, municipal) coadyuvan a que grupos de la sociedad civil creen vínculos solidarios en búsqueda de un bienestar más amplio.

### **Desafíos de la nueva política social**

En estas cuatro experiencias de Santa Ana se pueden ver cumplidos algunos desafíos que se propone la nueva política social:

- Buscan promover el **desarrollo humano** con eje en la **equidad territorial** y en los **derechos** de las personas y sus familias.
- Ser **inversión social** (no gasto social focalizado como era entendida en el modelo neoliberal) la cual debe hacerse de manera integral en cinco áreas básicas: vivienda, salud, educación, empleo y desarrollo local.

- Evitar homogeneizar lo que no es posible uniformar y hacerlo desde las relaciones y funciones que se instalan entre el Estado y la sociedad civil con **eje en la persona, en la familia y en la comunidad** (no en el mercado).
- Trabajar en el **desarrollo social y participativo con y para las personas**. Dicho de otro modo, construir ciudadanía donde las personas tengan un protagonismo activo en su propio desarrollo (no receptores pasivos de la ayuda estatal).
- Romper prácticas individualistas y reemplazarlas por **prácticas solidarias**, instalando actitudes solidarias, cooperativas y formativas.
- Asegurar que el crecimiento tenga la dimensión de la **ética social** trasladando el bienestar para las grandes mayorías.
- Propender al aumento de la **autoestima individual y colectiva** en comunidades con sentimientos de pertenencia hacia obras y servicios.
- Formar **patrimonio social** a través de la construcción de viviendas, acceso a derechos de propiedad, emprendimientos productivos o de servicio.
- Generar **oportunidades** de ingreso.

### **PROGRAMA *Centro Integrador Comunitario (CIC)***

Los CICs constituyen un modelo de gestión pública que implica la integración y coordinación de políticas de APS y desarrollo social en un ámbito físico común de escala municipal. Son espacios públicos de integración comunitaria con el fin de transformar la realidad en pos de la inclusión social, profundizando el desarrollo local desde los distintos territorios, promoviendo los recursos en poder de las comunidades.

Parten de una concepción de trabajo interdisciplinario, intersectorial y participativo, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades y actuando como vertebradores de las políticas sociales. Desde una perspectiva territorial, se proponen profundizar y desarrollar las formas democráticas inscriptas en los espacios públicos de las diferentes comunidades teniendo como eje el desarrollo local en la activación de los recursos en poder de las comunidades. Es un programa impulsado por el MDS que se lleva adelante en Argentina desde 2006.

Sus líneas de acción prioritarias son:

- Coordinar políticas de desarrollo social y de APS (prevención, promoción y asistencia socio-sanitaria).

- Brindar atención y acompañamiento a los sectores vulnerables.
- Realizar acciones que promuevan el desarrollo local, integrar a las instituciones y organizaciones comunitarias favoreciendo el trabajo en red.
- Promover actividades culturales, recreativas y de educación popular.

Originariamente, el CIC de Santa Ana iba a ser construido en el barrio San Pantaleón. Debido a que la permeabilidad del terreno obligaría a obras previas de movimiento de suelo y relleno sanitario con un costo que el municipio no estaba en condiciones de absorber, el MDS sugiere el cambio de localización. En Abril de 2007 el municipio propone la Manzana N° 23 del barrio Las Rosas que reunía las condiciones y cede el terreno fiscal para la construcción del CIC.

El terreno está ubicado en una esquina donde la calle Andrés Guacurarí actúa como límite entre los barrios Las Rosas y Nueva Esperanza, a unas diez cuadras de la Municipalidad. Es un sector de calles terradas (entoscado mejorado por tramos) que en ocasión de lluvias el ingreso se vuelve dificultoso en automóviles comunes por la topografía del terreno, la erosión del suelo laterítico, y el pavimento más cercano se encuentra a unos 1.000 metros.

### **Agenda Política vs. Agenda Social**

En Junio de 2007 la carpeta técnica fue aprobada por Nación, esto ponía al municipio en condiciones de acceder rápidamente al primer desembolso de fondos ya disponibles para la construcción, inicio que se da recién en Septiembre de 2008, a tres meses de concluir el ProgEsp.

Si bien nuestro abordaje e intervención debía darse de manera independiente a la existencia física del CIC (ya sea en funcionamiento, en etapa técnica o en construcción), esta situación 'de demora' en Santa Ana igualmente nos mereció algunas reflexiones vinculadas a las políticas sociales.

Por un lado, que las agendas de los gobiernos locales no siempre coinciden con las provinciales o nacionales, con *tiempos* de impulso y cumplimiento que en meses pre-electorales priorizan intereses político-partidario, en detrimento de urgencias o necesidades sociales colectivas y más abarcativas. El 2007 fue un año electoral en las tres jurisdicciones: nacional, provincial y municipal. Santa Ana no escapó al ritmo que suele imprimirse a las campañas en comunidades pequeñas, sobre todo cuando la re-

elección de la jefa comunal es sometida a una nueva decisión ciudadana. Los tiempos *oficiales* de campaña se traducen en actos partidarios de lanzamiento de candidaturas pero en el caso de aspirar a la continuidad en el mandato, éstos tiempos arrancan con bastante anterioridad al anuncio formal, aprovechando todos los resortes del Estado comunal y todo contacto con la ciudadanía. La intendenta inició su cuarto año de gestión sabiendo iría por su re-elección en Octubre para lo cual debía mantener aquellas políticas sociales que (le) garantizaban consenso popular pero entendió que también debía ir en busca de nuevos desafíos, de reflotar y empujar deseos sentidos por una comunidad que la incluía como santanera nacida y criada. Sin intención de abrir juicios de valor sobre cuánto hubo de intencionalidad y estrategia política y cuánto de vocera de sueños colectivos y nunca cumplidos, dos proyectos eran centrales en su propuesta re-eleccionaria.

Ya en nuestras primeras interacciones e intercambios con la intendenta comprendimos claramente que la prioridad de su agenda era iniciar esos proyectos que, a su criterio y que no ponemos aquí en duda, serían de impulso para el desarrollo local como lo era la construcción del nuevo puerto mercosureño y de un parque temático con una cruz de 80 metros a emplazarse en el cerro, a 372 metros sobre el nivel del mar. Ambas inversiones totalizan casi 61 millones de pesos.

La concreción del CIC no aparecía en los primeros renglones de esa agenda, la intendenta se refería al mismo con un entusiasmo retórico pero que no se acompañaba de decisión política para imprimirle celeridad al programa social.

Como indicamos, el CIC ya contaba con la aprobación técnica de Nación cuatro meses antes de las elecciones pero el requisito de que se conformara una cooperativa de trabajo con vecinos desocupados y que recibían Plan Jefes/as de Hogar para llevar adelante las obras, se había convertido en una dificultad que al municipio le costaba y mucho sortear y desestigmatizar, producto de una mala experiencia previa con otro programa que también exigía cooperativas y que había dejado un alto descreimiento, desconfianza y desazón en los tantos posibles ciudadanos con el perfil socio-económico requerido y que sin embargo el municipio no lograba 'atraer' para incluirlos en la política social. Este obstáculo -que insumiría tiempo y otro tipo de energías y estrategias para superarlo- sumado al interés político-personal de la intendenta de 'esperar' el resultado electoral, la llevó a la expresa decisión de dejar también 'en espera' el proyecto CIC.

La elección aseguró un segundo mandato y, con ello, la sensación que suelen dejar los triunfos electorales en algunos dirigentes que lo asumen no sólo como una aprobación a la gestión pública sino como una mayor libertad para decidir qué y cuándo se hace, por lo que las tareas en vistas al CIC (desmalezado y movimiento de suelo) comenzaron once meses después de haber sido reelecta.

El posicionamiento del gobierno local respecto al proyecto CIC explica y sirve para comprender por qué no articulamos muchas más acciones con la Municipalidad como nos hubiera interesado, por qué buscamos otros espacios, sectores e instituciones desde los cuales referenciarlos para anclar nuestra intervención, tal como nos sugería y habilitaba el PrgEsp, tendiendo a que nuestra práctica uniera la posibilidad de llevar adelante proyectos conjuntos con sectores que nuestro diagnóstico comunitario inicial les atribuía algún grado de vulnerabilidad o soslayo estatal unido, como decíamos, a nuestro acompañamiento que hiciera posible satisfacer demandas ocultas o dormidas y estimular otras miradas a partir de dinámicas de edu-entretenimiento y comunicación popular.

## **LA COMUNICACIÓN, ¿de o en las Políticas Sociales?**

Habiendo reconocido los actores sociales relevantes y las políticas sociales en territorio, la **especificidad disciplinar** de la especializanda (Comunicación Social) nos motivó a indagar y reflexionar sobre el aspecto comunicacional que esas políticas asumen en el territorio.

Definimos **disciplina** como el conjunto de desarrollos científicos que se desprenden de un objeto de estudio delimitado. Las disciplinas son construcciones conceptuales.

Najmanovich<sup>35</sup> habla de distintos significados que pueden atribuirse al término *disciplina*, uno de ellos es el que tiene que ver con organizar un discurso respecto a un área de conocimiento, a 'su objeto', recortar un área de pertenencia y construir sus herramientas de abordaje. Las disciplinas existen a través de la acción humana en el seno de una cultura y en un tiempo determinado, proceso que tiene lugar en el seno de las comunidades científicas.

El concepto de **habitus** como principio de generación y percepción de las prácticas constituye en la construcción teórica de Bourdieu una especie de bisagra que (...)

---

<sup>35</sup> NAJMANOVICH, Denise. Documento *Interdisciplina. Artes y riesgos del arte dialógico*, Fundared.

*permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquellas, lejos de ser extrañas por naturaleza y de excluirse recíprocamente son, al contrario, dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas’.*

Basándonos en la interpretación que hace Nuñez<sup>36</sup>, el habitus se trata de *aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de una cierta manera más que de otra, disposiciones que han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia.*

Producto de la historia, es lo social incorporado -estructura estructurada- que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo, como una segunda naturaleza socialmente constituida. Como interiorización de la exterioridad, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones expresiones, que están inscritas en los límites inherentes a las condiciones particulares -histórica y socialmente situadas- de su producción. El habitus es, por un lado, objetivación o resultado de condiciones objetivas y, por otro, es capital, principio a partir del cual el que interviene define su acción en las nuevas situaciones que se le presentan, según las representaciones que tiene de las mismas. El habitus constituye un sistema de disposiciones durables pero no inmutables. Mediante un análisis reflexivo de los condicionantes objetivos de las propias prácticas, quien realiza una intervención puede permitirse trabajar para modificar sus percepciones y representaciones de los condicionantes externos de sus prácticas y de ellas mismas y por lo tanto elaborar estrategias diferentes de acción. Para sintetizar, el habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas.

El concepto de habitus ayuda a comprender entonces por qué cuando iniciamos una intervención social operamos sobre esa compleja realidad desde nuestro marco referencial, dirigimos nuestras acciones en una direccionalidad a partir de ese marco, en busca de la situación ideal o punto de llegada.

---

<sup>36</sup> NUÑEZ, Rodolfo. *Redes. Del rol estático a la posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social.*

Nuestra percepción fue que la *información* sobre las políticas sociales se presentaba, circulaba, de manera muy fragmentada y evidenciando tensión y contradicción entre actores con roles y posicionamientos distintos pero igualmente esperable manejaran los mismos *datos crudos* o cuantitativos. Ejemplo de lo que decimos son los *datos* que daba una promotora de salud y la Municipalidad respecto a cantidad de habitantes que recibían el Plan Jefes/Jefas de Hogar en el barrio donde se construiría el CIC: mientras para la primera eran 40, el gobierno local decía eran 23; mientras la promotora de salud decía que apenas dos o tres huertas domiciliarias habían prosperado luego de una capacitación del Pro-Huerta, para las autoridades municipales eran alrededor de 30 las que seguían recibiendo asistencia técnica e insumos (herramientas, semillas y plantines).

Estas divergencias -entre tantas- fueron un valioso indicador para interesarnos en indagar sobre cómo era entendida y vivida *la comunicación* según quién la impulsara -o no-, sus canales, sus modos, cómo y desde qué lugar eran pensados -si lo eran- sus interlocutores, por dónde circulaba la información y qué actores ejercían a pleno aquello de 'la información es poder' y qué uso le daban.

Si convenimos que la **Comunicación en el campo de las políticas sociales es un factor importante en el éxito de las mismas**, esta convicción nos llevó a reflexionar sobre los posibles escenarios que se construyen según el enfoque de la comunicación que asuman los responsables de implementar las políticas sociales, esto es, si es vista como fin o como medio, como hegemónica y centralizada o dando lugar a otras voces y canales alternativos.

Según estas lógicas, miradas y maneras-de-hacer se alientan y propician -o no- otro tipo de construcciones sociales que tienen que ver con pujas en los espacios de toma de decisión, promoción de derechos sociales, impacto en la vida cotidiana de la ciudadanía, posibilidad de transformaciones sociales relevantes que garanticen inclusión social y democratización de las relaciones sociales locales, inclusión para la participación, circulación de la palabra, esto es, quién/es la dice, por dónde circula, para qué y qué universos de sentido está mediatizando.

Entonces, según cómo se entienda la comunicación se estará abonando un modelo o marco referencial que permitirá -o no- la estimulación y ocurrencia de manifestaciones sociales como forma de expresión y discursividades propias.

Repasemos cómo ha sido (y sigue siendo) pensada la Comunicación en las políticas sociales y otras posturas posibles, cómo se manifiesta en el territorio, situaciones de persistencia de viejas prácticas aún en tiempos de las nuevas políticas sociales como un enquistamiento que obstaculiza, impide o -en el mejor de los casos- no viabiliza el surgimiento y/o circulación de la palabra de 'otros' que no sean los actores políticos o sus simpatizantes.

El recorrido nos ayudará a ir acercándonos a nuestro habitus ya definido como *un sistema de esquemas de producción de prácticas a la vez que sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas* por el cual el enfoque que hagamos de la Comunicación habrá de caracterizar nuestra intervención y, a su vez, el mismo nos permitirá definir -en el capítulo III- el marco teórico de las experiencias en Santa Ana a las que nos referimos en el capítulo IV.

Esas concepciones de la comunicación vinculadas a las políticas sociales podrían resumirse en cuatro escenarios:

1. *La Comunicación como variable dependiente de una lógica tecnocrática centralizada, en muchos casos tributaria de organismos financieros internacionales.*

Este enfoque se traduce en un modelo vertical destinado a difundir las decisiones tomadas desde el centro hacia la periferia, con un objetivo de disciplinamiento social y un contenido prescriptivo orientado a hacer cumplir normativas, focalización y requerimientos formales burocráticos. Este modelo imperó en las políticas sociales de los '90 en Argentina cuando los programas eran diseñados en centros de decisión alejados de *lo local*, los términos usados al seno de los equipos técnicos eran elocuentes: se hablaba de *bajar* (programas) como recetas o paquetes armados a aplicar en provincias y municipios. La relación era en cadena descendente: centro de decisión (organismos financieros internacionales)-nación-provincias, era impensable hablar de autonomía y gestión de los propios municipios, éstos no tenían ningún tipo de injerencia en decisiones, no tenían voz.

Se hablaba de *beneficiarios*, término estigmatizante que sugería había personas a las que el Estado debía dar-le, enseñar-le, educar-la, asistir-la, ubicándolas en una situación de desposeídos absolutos: no tenían recursos, no tenían trabajo, no tenían instrucción, no tenían destrezas ni habilidades; el único *derecho* que parecía asistirles era inscribirse

en listas de espera para acceder a *beneficios* y sentirse satisfechos si resultaban *elegidos* para recibir pasivamente lo que 'otros' -a miles de kilómetros- habían pensado para ellos.

Se hablaba de *focalizar* lo que daba idea de poner la lupa sobre el objeto *necesidades* como en un laboratorio, se *segmentaba* población según parámetros que respondían a estadísticas de bloques geográficos (América latina, Argentina en el mejor de los casos) y se decidían problemáticas o temáticas donde volcar los recursos (más económicos que humanos) según estadísticas deficitarias o proyectadas: en el campo Salud, por ejemplo, se listaban temas prioritarios (lactancia materna, embarazo adolescente, enfermedades de transmisión sexual, etc) de manera uniforme para todos los territorios que recibirían la asistencia financiera para infraestructura, insumos y promoción.

En materia de comunicación, había equipos *de especialistas* que también respondían a este esquema vertical y centralizado: el eje puesto en resultados cuantitativos (tantos videos realizados, tantos centímetros de notas publicadas en medios gráficos, tantos minutos de publicidad, etc) y era común, por ejemplo, la estrategia de capacitaciones utilizando piezas comunicacionales producidas en otras provincias y aún otros países latinoamericanos, donde subyacía la des-personalización y des-territorialidad al verse fisonomías, vestimentas, paisajes, lenguajes y jergas que nada tenían que ver con lo propio, lo local, lo regional, que ayudara a una identificación con los mensajes. Como vimos antes al describir el mercado, la inversión social era vista como gasto y hasta en materia comunicacional era 'inversión' compartir piezas comunicacionales ya producidas sin tener en cuenta la singularidad de las idiosincrasias y porque, además, el eje estaba puesto en '*bajar*' tal o cual temática sin importar si era una problemática sentida o necesaria de abordar en ese territorio.

La comunicación servía para transmitir contenidos prescriptivos orientados a hacer cumplir normativas, por ejemplo, en Nación se *decidía* hacer campaña sobre inmunización, diseñaba e imprimía folleto sobre el calendario obligatorio de vacunación, los remitía por doquier a las provincias e instruía a los ministerios provinciales para su distribución en los CAPS, como si esa entrega masiva y en simultaneo de la misma pieza comunicacional, fuera garantía para la adopción de conductas saludables para el autocuidado o que por ello la población se pre(ocuparía) de completar sus esquemas de vacunas. Entonces, desde el punto de vista epidemiológico, las problemáticas se

decidían extra-territorialmente sin tener en cuenta la realidad/necesidad local y se creía que la uniformidad e insistencia de mensajes tendría la fuerza y capacidad de revertir prácticas. Puesto de otra manera, la salud (en este caso) aparece como del Ministerio y no de la gente; importa más que la gente vaya al CAPS y se vacune que las apropiaciones que la población pueda hacer de la salud como forjamiento de una cultura de la salud, el servicio está por sobre el proceso educativo.

## *2. La Comunicación como variable dependiente de los objetivos políticos personales o partidarios de los funcionarios.*

Esta visión se traduce en un modelo vertical con eje en difundir 'resultados' de tipo cuantitativo (cantidad de beneficiarios, cantidad de barrios, montos asignados y ejecutados, etc). Este modelo es el que subsiste en comunidades pequeñas como Santa Ana donde la figura de la intendenta es muy fuerte, con un modo de hacer y entender la política y de implementar las políticas sociales que determina e impacta en otras dinámicas sociales comunitarias.

Si bien es cierto la comunicación de las políticas sociales ha ido corriendo su eje desde los grandes centros a las periferias, a los territorios, prevalece la concepción de una comunicación en su carácter puramente difusionista e instrumental, asimilada a la difusión de un discurso unidireccional a través de medios masivos los cuales, a su vez, adhieren al esquema E-M-R (emisor, mensaje, receptor) y que se plasman en dos situaciones naturalizadas:

- a)** por solidaridades político-partidarias.
- b)** por intereses económicos.

El primer caso, **a)**, lo observamos en el uso que la intendenta de Santa Ana da al Canal 12 (abierto y el de mayor cobertura en la Provincia) el cual, si bien es propiedad del Estado provincial, vehiculiza una vieja práctica de hecho y no de derecho por la cual el gobierno en ejercicio se arroga la utilización de los medios estatales transformándolos en órganos de difusión oficiales. El tema sería para otro tipo de análisis, no objeto de este trabajo, mencionado aquí a los fines de dar cuenta de la disponibilidad de medios masivos gratuitos que tienen los jefes comunales del mismo color político que el partido gobernante haciendo uso (o abuso?) para difundir obras de gobierno sin margen ni

riesgo a ser interpelados como podría suceder de estar mediatizado su discurso por un medio privado, no-oficial, contestatario a su gestión.

El segundo caso, **b)**, lo vemos en las pautas publicitarias que la Municipalidad paga al canal cerrado de Santa Ana y a una de las dos radios locales<sup>37</sup>. Una vez más comprobamos que cuando la Comunicación de las políticas sociales es entendida y queda reducida al modelo difusionista, los contenidos de la agenda mediática y modalidad de abordaje guarda íntima relación con la naturaleza de la propiedad del medio y de la inversión (¿o gasto discrecional?) municipal en espacios de propaganda de sus acciones pero también como estrategia para atenuar o anular todo cuestionamiento a la gestión y administración. Que la propiedad de derecho de esta FM sea desconocida por la mayoría de los santaneros y se refieran a ella como ‘la radio municipal’, no es un dato menor sino que abona este segundo escenario, en el cual la ignorancia o error respecto a ‘de quién es’ esa radio es una confusión que se vuelve útil según la ocasión y que amortigua muchas explicaciones. Si hubiera una independencia real entre la radio y el gobierno local, ¿cómo se explica que haya empleados municipales ‘afectados’ a la radio?. Cuando se les pregunta a ellos, la ambigüedad surge y basta con analizar el contenido editorial de varios programas para comprender que su función es reforzar la figura de la intendenta y promocionar su gestión.

### 3. *La Comunicación como instrumento de una estrategia promocional y educativa centrada en el rescate e intercambio de saberes y experiencias.*

Este enfoque se traduce en un modelo horizontal, de la base a la base.

### 4. *La Comunicación como parte de una política de inclusión social.*

Este enfoque se plasma en un modelo vertical pero en sentido inverso, esto es, que las personas o familias en estado de *vulnerabilidad* tengan o puedan crear canales para expresar su punto de vista y así poder incidir en el diseño de programas que se ajusten a su realidad local. El concepto de **vulnerabilidad** se refiere a desventajas sociales en un sentido más amplio que estrictamente económico por el cual las familias pobres no sólo tienen carencias sino también potencialidades. Desde esta perspectiva el nivel de vida

---

<sup>37</sup> Nos referimos a FM Armonía que, se recordará, es propiedad de la Asociación Civil homónima, fundada por la intendenta antes de ser jefa comunal y que actualmente es el brazo político de su gestión e integrada mayoritariamente por mujeres.

de un ciudadano queda determinado por sus capacidades y no por los bienes materiales que posee. La pobreza como privación de bienes materiales, simbólicos y espirituales termina convirtiéndose en privación de identidad. Esta posibilidad de identificarse con los otros depende de las formas en que se produce la participación sociocultural, vinculada con los sentidos socialmente reconocidos, los valores, costumbres, la tradición y memoria de una comunidad.

Nuestra posición se ubica entre los dos últimos escenarios, entendiendo que la verticalidad de la información no hace más que bastardear el espíritu del concepto de comunicación como un espacio de circulación de sentidos plurales y construidos por todos los sectores y no sólo administrados por el poder político con fines de adoctrinamiento.

### CAPITULO III

#### MARCO TEORICO

---

**Palabras claves:** información, comunicación, educación popular, diálogo, comunicación popular

Nuestro marco teórico se encuadra en las corrientes de pensamiento del brasileño **Paulo Freire** y del argentino-uruguayo **Mario Kaplún**, aportes que nos sirvieron para llevar adelante nuestras experiencias de comunicación y educación popular (EP de ahora en adelante) en Santa Ana.

El concepto de **Comunicación** ha sufrido importantes transformaciones desde el nacimiento de la disciplina en Estados Unidos, durante el período de entreguerras y la II Guerra Mundial. En un principio, se la concibió como un instrumento bélico-propagandístico más, dando prioridad al carácter persuasivo, unidireccional y autoritario del acto de informar y dejando escaso margen de réplica o retroalimentación al receptor (teorías matemática, funcionalista, mecanicista y conductista de la comunicación, etc)<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Hay comunicación siempre que, mediante la transmisión de señales, una fuente emisora influye en su receptor (Osgood, 1961).

Poco a poco, la noción se fue ampliando con nuevas corrientes de pensamiento (usos y gratificaciones, post-estructuralismo, estudios culturales, etc) que ponían el foco en las prácticas de resistencia y resignificación de los mensajes por parte del receptor.

Ligada a ambos campos, la reflexión sobre comunicación/educación para el desarrollo nació también en Estados Unidos a finales de los '50. En la práctica se buscaba, mediante técnicas de persuasión, incorporar a la modernidad a las naciones y grupos sociales más desfavorecidos, con énfasis en la base económica y el cambio de actitudes individuales a favor del progreso y la técnica.

La crítica principal se gestó en América Latina en los '70, en un contexto histórico muy fértil para las ideas de dependencia y liberación cuando autores como Freire (Luis Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, entre otros) así como varias experiencias de comunicación alternativa y popular (radio-escuelas, radios comunitarias, etc) -Kaplún, Antonio Pasquali, María Cristina Matas, entre otros- recondujeron la perspectiva dominante inicial hacia presupuestos más complejos, privilegiando lo participativo, lo dialógico, el carácter endógeno del cambio social o la función democratizadora de la comunicación.

Conceptualmente, *'el ámbito de la edu-comunicación para el cambio social distingue de modo preciso entre información y comunicación. La información es un acto unidireccional, orientado a la transmisión de datos, ideas, emociones, habilidades, etc. La comunicación, en cambio, es un proceso de doble vía, posible cuando entre los dos polos de la estructura relacional rige una ley de bivalencia: todo transmisor puede ser receptor, todo receptor puede ser transmisor'*<sup>39</sup>.

## Diálogo y palabra

La **comunicación** ocupa un lugar central en el pensamiento de Freire, constituye el fundamento de su propuesta filosófico-pedagógica por una educación liberadora y es condición para una praxis de transformación en la sociedad.

*Educación para la libertad*, para el hombre-sujeto, actor de su propia historia, es la opción que propone frente a la *educación para la domesticación* o *alienante* que hace del hombre un objeto, una cosa.

La *educación para la libertad* supone la existencia de interlocutores, de educandos y educadores, quienes deben ser al mismo tiempo educando y educador y ello sólo es

---

<sup>39</sup> PASQUALI, Antonio, 1963.

posible en una relación de comunicación, en un proceso dialógico, horizontal, en una dialéctica entre sujetos sociales históricos.

La comunicación -del latín *communis*: *proceso de compartir, de poner en común con el otro*- es proceso dialógico, participativo, de vínculo interpersonal. Ese proceso dialógico es el punto de partida epistemológico de Freire en el ejercicio de una pedagogía para la libertad. Su convicción es que sin **diálogo** no existe posibilidad de cambiar el modelo vertical y autoritario de la educación dominante, y por consiguiente, tampoco la relación social que se ha establecido durante siglos entre oprimidos y opresores, entre dominados y dominadores. El diálogo es una relación horizontal entre personas que nace de una matriz crítica y genera crítica, se nutre del amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza.

La idea se sitúa al lado de la noción de intersubjetividad y de *otredad*. Es en la *relación intersubjetiva* que se establece 'con los otros', mediante la **palabra** -origen de la comunicación-, donde pueden alcanzar la *concientización*, explicar el mundo y su existencia, condición para una *praxis de transformación de la sociedad*.

### **Comunicación / Educación, caras de una misma moneda**

*'A cada tipo de Educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la Comunicación (...)  
Definir qué comunicación queremos equivale a definir qué tipo de sociedad queremos (...)  
Educar y comunicarse son dos caras de la misma moneda, o más bien, vasos comunicantes de los procesos de aprendizaje'*

*Mario Kaplún*

Para comprender mejor las palabras de Kaplún, quien vinculó e imbricó aspectos de la comunicación con postulados freirianos en una suerte de paralelismo para hablar de esas dos caras de la misma moneda, repasemos los tres modelos pedagógicos fundamentales que compiló Bordenave<sup>40</sup> y que sirven para entender las visiones por las que fueron atravesando distintos posicionamientos en torno a la educación, a la comunicación y a la cultura.

---

<sup>40</sup> DIAZ BORDENAVE, Juan. Ponencia *Las nuevas pedagogías y tecnologías de comunicación*, Cali, 1976.

En cuanto al enfoque educativo, se reconocen modelos pedagógicos de tipo exógeno o endógeno, con diferentes concepciones de aprendizaje, diferentes objetivos, diferentes asignaciones de roles de educadores y educandos y diferentes resultados pedagógicos, entre otros.

Los modelos *exógenos* se denominan así por estar planteados desde fuera del destinatario, como externos a él, el educando es visto como **objeto** de la educación (es a quien se educa), en tanto que el modelo *endógeno* coloca al educando en el centro, como **sujeto** que lleva adelante el proceso pedagógico y se corresponde con una comprensión dialéctica y humanista del mismo.

En los modelos exógenos, se pueden distinguir -básicamente- dos enfoques de Comunicación que se vinculan con determinados modelos pedagógicos:

- a) pedagogía *transmisora* con énfasis en los *contenidos*
- b) pedagogía *persuasoria o conductista* con énfasis en los *efectos*

En cambio, si se tiene en cuenta el planteo endógeno, hablamos de:

- c) pedagogía *problematizadora o participativa* con énfasis en el *proceso*

Estos tres modelos representan un intento válido de recorrido por las prácticas pedagógicas más significativas en la historia de la educación, desde la perspectiva de las relaciones entre educación y comunicación.

Los mismos tienen entonces sus correlatos en modelos o formas de entender (o desconocer) la Comunicación y los enfoques que hagamos de ella en nuestra práctica:

- a) Monológico-transmisor. Su esquema sería Emisor/Mensaje/Receptor.
- b) Persuasivo-conductista-dirigista. Su esquema sería Emisor/Mensaje/Receptor que 'devuelve' como efecto al mensaje-estimulo recibido.
- c) Dialógico-participativo. Su esquema sería Emisor-Receptor/Mensaje/Receptor-Emisor

Desarrollemos ahora más en detalle estos modelos educativos-comunicacionales para poder llegar al tercero de ellos cuyos postulados, pretendimos con aciertos y desaciertos, sustentaran y dieran sentido a los proyectos en Santa Ana.

## Énfasis en los Contenidos, *modelo monológico-transmisor*

Se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información, asumiendo el educador el lugar protagónico, tratando de inculcar nociones e introducirlas en la memoria del educando, concebido éste como receptáculo y depositario del conocimiento. Es una educación *vertical, autoritaria y paternalista* que predomina en el sistema educativo formal.

Llamada pedagogía *tradicional* tiene sus antecedentes en la pedagogía eclesiástica, particularmente en la figura del jesuita Ignacio Loyola. Se pretendía afianzar el poder del Papa a partir de un orden absoluto, disciplina férrea, gran rigidez y maestros bien preparados para el fin que se proponían. La enseñanza de los jesuitas se extendió a toda la enseñanza religiosa y se mantuvo con gran auge durante los siglos XVI y XVII.

En el siglo XVIII esta tendencia entra en auge con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, como resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, bajo la influencia del modo de producción capitalista, institucionalizándose la 'educación masiva' como organización necesaria para la sociedad. Los reformadores sociales del siglo XIX consideraron la escuela el más adecuado medio institucional para la constitución de la Nación y para el renacimiento moral y social que buscaban.

Es el tipo de educación a la que Freire calificó de '**bancaria**' porque el educador *deposita conocimientos* en la mente del educando y trata de *inculcar valores* en su memoria como si fuera un receptáculo y depositario de información solamente. El pedagogo brasileño dirá que este enfoque informa pero no forma y que sirve para la *domesticación del hombre (...)* *La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención (...)*<sup>41</sup>. Kaplún dirá que en este modelo el objetivo es que el educando *memorice y acumule información*.

Esta tendencia sustenta su influencia educativa en el **modelo de comunicación monológico o transmisor**, basado en la existencia de un emisor y un receptor. La información transita del profesor-emisor al alumno-receptor caracterizándose por ser

---

<sup>41</sup> FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, Tierra Nueva, Montevideo, 1969.

unidireccional, no se establece un verdadero proceso de comunicación que implica la alternancia de emisor y receptor. La participación del alumno en este modelo de comunicación se refiere generalmente a la reproducción de las palabras del maestro o del texto.

En este modelo la comunicación se concibe como un instrumento valioso para la educación pero no constituye la esencia de la misma, otorgándosele especial importancia a las técnicas comunicativas y dominio del discurso oral.

Kaplún plantea que, como resultado de la aplicación de esta pedagogía, el educando se habitúa a la pasividad y no desarrolla su propia capacidad de razonar ni su conciencia crítica, y se fomenta una estructura mental de acatamiento al autoritarismo con lo que se favorece el mantenimiento del statu quo en el que una *minoría pensante* domina a una *masa apática*. *'En la medida en que sigamos asumiendo el clásico rol de emisores, de poseedores de la verdad que dictamos a los que 'no saben'; en la medida que sigamos depositando informaciones e ideas ya 'digeridas' en la mente de nuestros destinatarios, por liberadores y progresistas que sean los contenidos de nuestros mensajes, continuaremos tributarios de una comunicación autoritaria, vertical, unidireccional'*<sup>42</sup>.

Esta concepción comunicacional, sin embargo, está muy incorporada, naturalizada, en la sociedad y sigue influyendo con fuerza en nosotros, miembros de la misma, y nuestra producción popular.

### **Énfasis en los Efectos, *modelo persuasivo-conductista-dirigista***

Este modelo otorga importancia a la *motivación* y su objetivo es *el cambio de actitudes* y tiene su origen en Estados Unidos durante la II Guerra Mundial a partir de los entrenamientos militares para el eficaz adiestramiento de los soldados.

En 1947 se celebra en Ginebra la X Conferencia Internacional de Instrucción Pública donde se emplea el término *medios audiovisuales*, lo que marcó un momento importante en el desarrollo de la *Tecnología Educativa*, tendencia pedagógica representativa de este modelo.

Entre el '55 y el '65 se produce un auge significativo en el desarrollo y uso de los medios de enseñanza como resultado y como demanda de la revolución científico técnica que exige de la escuela un perfeccionamiento de sus funciones. Detrás del

---

<sup>42</sup> KAPLUN, Mario. *El comunicador popular*, 1985.

apogeo de los medios técnicos existen además de los intereses científicos, los intereses mercantiles. De esta forma se ejerció gran influencia en los países subdesarrollados.

Este modelo llega a América Latina en la década del '60, época del 'desarrollismo' dentro de la Alianza para el Progreso, estrategia concebida por Estado Unidos para dar una respuesta al subdesarrollo de la región.

Teniendo como fundamento psicológico la teoría conductista, su objetivo es que el educando **haga**, que **adopte** conductas deseables, que **cambie** sus actitudes en función de las impuestas por el educador.

En los medios de difusión masiva, el modelo se manifiesta en las técnicas publicitarias, comerciales y políticas que actúan por presión, repetición y con motivaciones subliminales.

Este tipo de educación se corresponde con el **modelo de comunicación persuasiva o dirigista** donde el emisor-profesor sigue desempeñando un lugar principal y el receptor-alumno continúa subordinado. El modelo de comunicación se presenta como algo más equilibrado y participativo ya que le reconoce, aparentemente, un papel más activo al receptor a quien se le daría, al menos, la oportunidad de reaccionar ante el mensaje recibido. Se añade un elemento nuevo, la *retroalimentación*, que no es participación sino *medición de efectos*, es un mecanismo de regulación y control del emisor para verificar el efecto del estímulo emitido sobre el receptor. Si bien es cierto que el rol del alumno es más activo y participativo que en el modelo 'bancario', algunos lo consideran *pseudoactivo* ya que los objetivos y contenidos de la enseñanza están previamente definidos y el educando sólo participa ejecutándolos, sin elaboración propia y personal del sujeto en la asimilación de los conocimientos.

A pesar de las limitaciones del modelo, se considera que ha permitido el **enriquecimiento de la noción de comunicación en su dimensión instrumental**, tanto en la relación directa con el alumno como en la educación a distancia, por una parte, así como señalar la importancia de los medios y recursos comunicativos como estrategias para el logro de los fines educativos.

La *Tecnología Educativa* se propone superar el modelo tradicional con la introducción de medios (TV, video, computadoras) que sirvan de instrumento para alcanzar

determinados efectos, propiciar conductas previstas, persuadir, crear hábitos, manejar al individuo por una especie de *Ingeniería del Comportamiento*.

El centro de la tendencia lo constituyen los **medios**, el planeamiento de la instrucción. En este caso, el rol del profesor se expresa en la acción de programar de determinado modo la información, el conocimiento, de manera que el alumno ejecute las acciones que provoquen cambios a partir del desarrollo de hábitos y habilidades.

Según Kaplún, algunas de las consecuencias de la aplicación de este modelo son que el educando se acostumbra a ser guiado, no favorece la interrelación ni la integración de conocimientos ni la capacidad de analizar la realidad, no promueve la autogestión ni la toma autónoma de decisiones y desde el punto de vista socio-político tiene un efecto *domesticador* de adaptación al statu quo.

### **Énfasis en el Proceso, *modelo dialógico-participativo***

Este **modelo de EP** surge en América Latina y tiene a Freire como uno de sus más representativos exponentes quien la llama educación ***liberadora, transformadora, popular*** y la concibe como praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. También el argentino Enrique Pichón Riviere que entiende que los procesos de aprendizaje y comunicación son coexistentes y cooperantes.

Estas concepciones adoptan diferentes variantes que enfatizan el proceso transformador de las personas, su desarrollo personal y social en un contexto grupal, en interacción dialéctica con la realidad.

El surgimiento de estas nuevas estrategias centradas en los procesos comunicacionales en América Latina ha estado vinculada principalmente a formas de educación no escolarizadas tales como la educación liberadora, educación popular entre otras, las cuales no sólo aportan nuevas concepciones teóricas metodológicas en el ámbito educativo sino que están profundamente comprometidas con la realidad económica, social y política de la región y su transformación.

Este modelo rescata y parte de las experiencias, vivencias e intereses de los educandos, de su propio saber. Se trata de un **proceso permanente de acción-reflexión-acción** que el sujeto hace desde su práctica social, junto a los demás, práctica en la que también se encuentra el educador pero no ya como el que enseña y dirige, sino para acompañar, estimular ese proceso de análisis y reflexión, facilitar, guiar, aprender junto a..., construir juntos.

En el proceso educativo debe ser el sujeto quien va descubriendo, elaborando, reinventando y haciendo suyo el conocimiento. Se enfatiza el proceso, no por eso se desentiende de los contenidos y los efectos, pero su acento no estará nunca en éstos, sino en el proceso personal del educando.

La auténtica comunicación es **dialéctica** y resuelve las contradicciones entre conocimiento/reflexión/teoría y acontecer/acción/praxis y de este modo genera *concientización* en el doble sentido político-pedagógico freiriano: como *conocimiento* (o descubrimiento de la razón de las cosas) y como *conciencia* (de sí, del otro, de la realidad), siempre acompañada de acción transformadora y política. Es por ello que el diálogo y la comunicación horizontal son procesos privilegiados para promover la capacidad crítica y el progreso del individuo y la sociedad hacia una existencia más digna y humana.

El **grupo** es el eje del proceso, sin embargo, no todo habrá de salir del auto-descubrimiento del grupo. '*Conocer no es adivinar*', dice Freire, por lo tanto la información es un momento fundamental del acto de conocimiento. Teniendo en cuenta cómo y en qué contexto se proporciona, lo más importante es la **actitud crítica frente al objeto** y no el discurso del educador en torno al mismo, de ahí que *'aún cuando los educandos necesiten alguna información indispensable para la prosecución del análisis nunca hay que olvidar que **toda información debe ir precedida de cierta problematización**. Sin ésta, la información dejar de ser un momento fundamental del acto del conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos*<sup>43</sup>.

Kaplún su suma a la postura freiriana diciendo que esa previa problematización debe responder a una necesidad que el grupo siente, a unas preguntas que éste se formula, a una búsqueda, a una inquietud. Si esa inquietud no nace en el grupo y el educador juzga que es imprescindible para que los educandos puedan avanzar en su proceso, su primera tarea será despertar esa inquietud, hacer que esas preguntas surjan, esto es, problematizar. Sólo entonces aportará la información, sólo así el grupo la incorporará, la hará suya<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> FREIRE, Paulo. *Cartas a Guinea-Bisau*, Siglo XX, México, 1977.

<sup>44</sup> KAPLUN, Mario. Idem.

También llamada **educación problematizadora**, lo que importa es que el sujeto se haga capaz de razonar por sí mismo, que supera las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que lo rodean (conciencia ingenua) y desarrolle su capacidad de analizar, deducir, relacionar y elaborar síntesis (conciencia crítica). De lo que se trata es de brindar elementos que lo ayuden a pensar, instrumentos para relacionar hechos entre sí y sacar conclusiones.

Es un modelo **autogestionario** ya que se basa en la *participación activa* del sujeto en el proceso educativo y forma para la participación en la vida social. Es **participativo** no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad que buscamos construir sino también por una razón de eficiencia, porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciendo preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose es como se llega *realmente* al conocimiento, sólo hay verdadero aprendizaje cuando hay proceso.

El **modelo de comunicación** que se desprende de este tipo de educación es **democrático**, centrado en la **participación dialógica**, donde se da el intercambio entre educador y educando en una relación comunitaria donde ambos sean emisores y receptores de **mensajes**, esto es, interlocutores.

En este modelo de educación los procesos comunicativos no son meros instrumentos o estrategias del aprendizaje, sino que constituyen su esencia, centrando su atención en el proceso y no únicamente en sus resultados, basado en la interacción entre los sujetos y el medio social como un ecosistema.

Frente a la enseñanza tradicional, este modelo insiste en la democratización, establecimiento de relaciones horizontales, respeto mutuo entre los participantes, sin que el educador renuncie a su papel orientador y guía de los educandos.

Freire demostró la validez del **diálogo** como fundamento del nuevo tipo de educación: el educador no es el único dueño del saber sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el educando, propicia el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios.

Este tercer modelo que propugna de forma explícita la educación como proceso comunicativo, como diálogo entre educador y educandos supone cambios no solamente

en la concepción y organización del proceso pedagógico, sino también en los roles que tradicionalmente se les ha asignado, sin que desaparezca la autoridad moral y científica del docente.

El modelo de comunicación se puede representar como dos sujetos **EMIREC**<sup>45</sup>, amalgama de EMIsor y RECeptor, quienes alternadamente son emisores y receptores en un ciclo bidireccional permanente.

Este modelo de relación horizontal entre los comunicantes hace un gran aporte a la comunicación educativa ya que pone de relieve la importancia de la autoexpresión e incentiva la organización de las ideas y la elaboración de pensamientos nuevos.

Finalmente, definimos **Comunicación Popular** (CP de ahora en adelante) como el *proceso social democrático de interacción de sujetos en condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación de los elementos participantes en la comunicación.*

También llamada 'alternativa' se opone al modelo tradicional de comunicación ofrecido por los medios masivos de comunicación y se puede apreciar como 'la otra' comunicación, la comunitaria, la educativa, la reflexiva y comprometida con las masas.

'Lo popular' no se refiere a mensajes que gozan de popularidad sino que alude a transformar a los sujetos en contacto y participación.

---

<sup>45</sup> Término acuñado por el canadiense Jean Cloutier para quien la comunicación es concebida en tres etapas que corresponden a la evolución de la ciencia de la comunicación. Estas son: la comunicación de élite, la comunicación de masas y la comunicación individual. En esta última, es EMIREC -no ya el medio- quien constituye el centro de la comunicación. Él está, a la vez, rodeado por otros EMIREC y por medios múltiples, porque se comunica con los otros hombres y emplea los diferentes medios de que dispone para emitir o recibir, él mismo, mensajes.

*Son cosas chiquitas. No acaban con la pobreza, no nos sacan del subdesarrollo, no socializan los medios de producción y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá. Pero quizá desencadenen la alegría de hacer, y la traduzcan en actos. Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.*

*Eduardo Galeano*

Si entendemos que la intervención profesional se concretiza a partir de las manifestaciones de la cuestión social y que las mismas afectan diversos segmentos de la población, podremos pensar que los sujetos objeto de nuestro ejercicio profesional son aquellos que atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad y ocupan posiciones en la estructura social que les provocan situaciones desfavorables de vida, pudiendo encontrarse tanto entre los pobres estructurales como entre los sectores de clase media.

La **cuestión social** alude a cómo se manifiestan las desigualdades y los antagonismos económicos, culturales, políticos, ideológicos, manifestaciones que dan cuenta de la dinámica histórica de un territorio y que generan múltiples modalidades y estrategias para enfrentarlas que pueden traducirse en naturalización, negación, ocultamiento, represión.

Esas manifestaciones en Santa Ana nos llevó a plantear en nuestro Plan de Trabajo Territorial (*ver ANEXO I*) líneas de acción, susceptibles de ser modificadas o reorientadas si el proceso de intervención así lo sugería. En dicho plan nos planteamos '*Promover actividades culturales, recreativas y de EP*' y entre los objetivos decíamos:

a) Favorecer el desarrollo de canales alternativos de comunicación, reforzar los existentes -formales o informales- para intercambio, circulación y socialización de información, con énfasis en aquellos *problemas sociales* sentidos como importantes por sectores de la población.

- b) Propender a la inclusión social, construcción de ciudadanía y fortalecimiento de la identidad en grupos vulnerables como niños/as y adolescentes/jóvenes.
- c) Apoyar la producción de materiales comunicacionales que sistematicen y reflejen el acompañamiento en esas experiencias.

Los **problemas sociales**, como manifestaciones de la cuestión social, están atravesados y constituyen el despliegue de contradicciones que el sistema no resuelve y éstas son el límite en el que se suceden y se potencian esas manifestaciones. El campo problemático refiere a la trama misma de la conflictividad que adquiere la cuestión social cuando incide en la vida cotidiana de los sujetos.

El desafío de trabajar en terreno es cómo articular conocimiento y producción social, desafío que aparece como una bisagra que se edifica a partir de nuevas dimensiones de análisis en un *proceso social* cíclico de reflexión/decisión/acción para la transformación.

Cuando hablamos de **proceso social** queremos decir que '(...) *las relaciones sociales se encuentran mediatizadas por condiciones históricas y que los procesos tienen dos dimensiones: la de la conciencia subjetiva de la situación y la del sentido y dirección objetiva que asume. Entonces entre estos sujetos hay una realidad objetiva y construida, cuyos significados pueden ser comprendidos de diferentes modos*<sup>46</sup>.

Este proceso permite repensar la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto; aumentar la capacidad de autogestión de un grupo; fortalecer el aprendizaje colectivo de la realidad; propiciar la toma de conciencia crítica; ampliar redes sociales; e incrementar el poder y capital social.

En la *construcción colectiva del conocimiento* es fundamental el papel que juega la interrelación de conocimientos científicos y populares, en un proceso de mutua influencia y aprendizaje, que parte de la práctica, de forma progresiva, ordenada y al ritmo de los actores sociales involucrados en el proceso.

Al no haber en Santa Ana una mesa de gestión plural representativa de todos los sectores de la comunidad -situación que se espera sea revertida cuando el CIC esté funcionando-, la especializanda realizó su *práctica* articulando con instituciones representativas. La noción de **práctica** la entendemos en términos de *estrategias 'como*

---

<sup>46</sup> Martines en lamamoto, M., 1997:87-88.

*desarrollo activo de líneas objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y forman configuraciones coherentes y socialmente inteligibles*<sup>47</sup>.

Una **estrategia** es el modo de obtener lo que se busca, el modo en que los participantes de un proceso deciden relacionar los recursos disponibles (humanos, materiales) con las actividades que estiman necesarias para lograr los resultados que buscan; elegir una estrategia es seleccionar cursos de acción y recursos para lograr objetivos. La elección de estrategias también es, como dice Ossorio, el *cálculo para construir viabilidad, sostenibilidad, al plan o proyecto*.

Tal es el caso del proyecto que llevamos adelante con la Escuela primaria N° 11 en una *experiencia iniciática* como educadora popular que nos identifica con Fuentes<sup>48</sup> cuando dice que la EP *‘no surge espontáneamente en nosotros porque tenemos buenas intenciones, somos militantes y queremos trabajar distinto’* sino que *‘la EP hay que aprenderla’* para lo cual sugiere no divorciar las palabras educación y popular porque sería como pretender separar el ‘sentir’ del ‘pensar’ y nos invita a preguntarnos permanentemente sobre *¿estoy haciendo educación?, ¿es esto un proceso pedagógico?, ¿qué es hacer educación?, ¿cómo se hace educación?...* interrogantes que efectiva y decididamente fueron emergiendo, una y otra vez, en nuestra práctica, en nuestro camino, generándonos los más diversos estados emocionales porque hallar respuestas a tales reflexiones implica correrlos de lugares donde las acciones unidireccionales suelen ser como una hoja de ruta a seguir, como un mapa de recorrido único y trazado de antemano para llegar a un lugar también conocido en términos de meta cuantificable.

Incursionar, participar e incluirnos en proyectos que pretendan arrogarse características de EP supone la decisión y (pre)disposición de despojarse uno mismo de mucho de lo mismo que aspiramos transformar en nuestro hacer, enseñar, aprender, con el otro, y aprender a hacer haciendo, asumiendo los avances como logros y los retrocesos como desafíos a superar, aprendiendo a objetivar nuestras subjetividades y aceptando que la educación formal ha dejado su impronta en cada uno de nosotros, seamos educadores o educandos, y nos ha configurado como sujetos con visiones

---

<sup>47</sup> NUÑEZ, Rodolfo. *Del rol estático a las posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social*.

<sup>48</sup> FUENTES, Néstor. *La actitud crítica en educación popular*, Buenos Aires, 2004.

lineales, unívocas donde la problematización 'no ha lugar', más adiestrados al manejo de un menú de técnicas antes que a reflexionar sobre qué objeto aprehender y para qué.

### La construcción del vínculo

La 11 es la más antigua de las tres escuelas primarias de Santa Ana, con una matrícula de 600 alumnos, ubicada sobre calle de asfalto, a unas diez cuadras de la Municipalidad y a la que asiste población infantil de distintos barrios.

En ambos turnos, a mitad de la jornada, en las aulas se sirve un refuerzo nutricional que consiste en mate cocido y pan o arroz con leche *'porque tenemos muchos chicos que vienen con la panza vacía, sin desayunar o almorzar, porque en la casa no hay, muchos padres desocupados o con planes que no alcanzan porque tienen cinco o seis hijos'*, contaba la directora.

En una de las visitas a la escuela y en conocimiento de la especificidad disciplinar de la especializanda, la directora comenta que en el marco de una línea de financiamiento del Consejo de Educación la escuela había presentado un proyecto para conseguir equipamiento para montar una radio escolar con alcance dentro del establecimiento.

Al momento de la charla, el equipamiento ya estaba disponible hacía varios meses. Es así que la directora preguntó si podíamos *'dar un curso a los docentes para que aprendan a usar los equipos y hacer programas...'*. Ante nuestra predisposición, pidió que le presentáramos un 'programa de contenidos' a desarrollar, qué duración y carga horaria tendría 'el curso'.

En términos de Freire, lo que la directora planteaba era una educación *bancaria*, unidireccional, donde el saber se entiende como una donación de aquellos que se juzgan sabios, dueños del conocimiento, a quienes se juzga ignorantes, negados de cualquier saber. Se proponía desde la escuela que la especializando asumiera el rol de profesor<sup>49</sup> y depositara conocimientos en los alumnos<sup>50</sup> (docentes). Se proponía que el educador decidiera el contenido programático para que los educandos se adaptaran a él, el educador identificado como la autoridad del saber, el educando ajustándose a las

---

<sup>49</sup> La palabra *profesor* está asociada con profeta, profecía, profesar, pro-facer. FUENTES, Idem.

<sup>50</sup> Etimología de la palabra *alumno*: a-lumno = a-lumina, o sea, 'sin luz'. FUENTES, Ibidem.

determinaciones del educador, el educador sujeto del proceso y el educando un mero objeto.

Freire dirá que la cuestión es saber *qué es enseñar*, si logramos entender el acto de enseñar como un momento fundamental del aprender. Enseñar no es transmitir porque el conocimiento no se transmite, se hace, se rehace, a través de la acción transformadora de lo real y de la comprensión crítica de la transformación; enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social.

Lo que la directiva entendía por 'enseñar' era que la especializanda 'transmitiera' técnicas radiales (cómo hacer un guión, cómo decidir el contenido de un programa, cómo manejar los tiempos, cómo hacer una entrevista, uso del grabador, etc) como una receta.

Las demandas relacionadas con las manifestaciones de la cuestión social que se presentan a los profesionales constituyen frecuentemente el punto de partida de la intervención. Rozas Pegaza sostiene que *la intervención apunta a la necesidad de incorporar un análisis teórico-crítico que le posibilite -al profesional- resignificar la demanda y construir una perspectiva autónoma de la intervención*<sup>51</sup>.

Más allá de los términos utilizados por la directiva, su pedido era una puerta que se nos abría y *resignificamos su demanda* como una oportunidad de proponer una práctica conjunta de EP.

Sabíamos que para acceder al ámbito escolar e incluirnos en la propuesta teníamos que ir arraigándonos en el espacio, cultivando relaciones, construyendo una relación con el otro. Si bien es un proceso permanente, los momentos iniciales son de fundamental importancia porque nos vamos conociendo a nosotros mismos en nuestro modo de acercarnos a la comunidad y en el que se ponen en juego nuestras motivaciones, nuestros sueños, nuestras dificultades, nuestras capacidades, etc, proceso en el que debe tenerse una actitud de cuidado y humildad, de ir como alguien que pide permiso para poder unirse, sumarse, participar y demostrar respeto por el saber y hacer de los otros, un saber y hacer 'muy institucionalizadamente instituido' como el que caracteriza la verticalísima relación directivos-docentes/administrativos-alumnos en las escuelas, sean públicas o privadas.

---

<sup>51</sup> ROZAS PEGAZA, M. *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social*, Buenos Aires, 2001.

Propusimos a la directora hacer un encuentro con las maestras para sondear, conocer, su interés y ganas de participar en una actividad así, sostenida en el tiempo y que significaría una carga horaria, a lo que la directora respondió '*no es necesario, ellas ya saben que hay que empezar urgente con eso -la radio- y ahora, si vos les explicas, ya no hay excusas para seguir postergando, es un proyecto institucional y hay que hacerlo*'. Luego veremos las implicancias de cuando un proyecto pretende ser impulsado como una 'obligación' sin que los actores sociales claves para su realización hayan tomado posición, decisión de participar o manifestado compromiso y cómo esta situación, tarde o temprano, irrumpe para poner en evidencia lo que se dio por descontado sin haber sido explicitado.

Unilateral e inconsultamente con el plantel docente, la directora había tomado la decisión de comenzar cuanto antes y nos pedía que le presentáramos 'el listado de temas a desarrollar'. La solicitud iba en contra de nuestra intencionalidad de EP, ni siquiera nos habíamos reunido con *los otros* con quienes proyectar un *nosotros*. Redactar esos contenidos, posible estructuración, duración, días y horarios nos resultó incómodo.

Por un lado, porque la elaboración en solitario, en un escritorio, no sólo alejados sino desconociendo la realidad y singularidad del grupo nos remitía a lo que, precisamente, no queríamos hacer esta vez: armar un curso 'enlatado', cerrado, despersonalizado, acotado en informaciones a transmitir a gentes sin rostro aún a conocer, que pudiera replicarse en otras escuelas como si fuera una receta mágica y garantía de 'estar capacitados en'.

Por otro lado, diseñar dicho programa como una *escalera* (cómo hacer radio escolar) con *peldaños* (conocimientos a enseñar) de *menor a mayor dificultad y riesgo* para trepar (complejidades del medio radio) nos hacía *ruido* en lo ideológico-metodológico, como vedar un canal de voces de sujetos que no podían expresarse porque no habían sido consultados. Para sortear ese ruido en nuestro fuero interno y personal -pero no trasladado a la comunicación interpersonal con la directora-, decidimos asumir que acceder al requerimiento era momentáneo y una 'negociación' para poder avanzar y no quedarnos ahí, confiando que luego y ya en proceso de intercambio con el grupo iríamos construyendo vínculos con atributos más colectivos, consensuados y democráticos.

Sí entendíamos que había una necesidad administrativa-institucional de conocer los días de reunión para que los docentes notificaran a los padres que retiraran a sus hijos en horario distinto al habitual.

### **El PEI, ¿obstáculo o desafío para la EP?**

Una de las barreras para hacer EP en el ámbito escolar es el *Proyecto Educativo Institucional* (PEI) que funciona como reproductor del orden social imperante el cual, por exigencia y mandato de la política educativa nacional, es redactado por cada establecimiento a inicio de un ciclo lectivo y refrendado a lo largo del año en jornadas completas que se reservan exclusivamente para el encuentro de todo el plantel docente.

El PEI refleja las posturas ideológicas, filosóficas, epistemológicas, políticas y psicopedagógicas que orientan al establecimiento y bajo el cual subyace un discurso administrativo, economicista y positivista al que los maestros deben adherir o, cuanto menos, no objetar.

Con contenidos tan abstractos como rígidos del PEI, la institución-escuela no opta por una transformación social -como propone la EP- sino que, por el contrario, favorece la perpetuación de las condiciones de una sociedad injusta y desigual. Veamos dos ejemplos expresados en el PEI de esta escuela:

- Habla de '*preparar a los alumnos para un mundo globalizado y competitivo*' en vez de formarlos para que sean sujetos empleables en el mundo laboral conociendo y ejerciendo sus derechos, donde la imagen de 'mundo globalizado' resulta tan vaga como vacía de contenido cuando vemos que muchos niños/as ni siquiera conocen la capital de su propia provincia o sitios que hacen a la historia de conformación de la provincia porque la escuela no ha promovido formas de vincular realidades cercanas, asequibles, y no tan difusas como eso de 'mundo globalizado'.

- Define el perfil del egresado como '*un sujeto crítico, reflexivo, responsable, comprometido con la sociedad democrática*', postura que sería bienvenida desde la EP pero que no es común se acompañe de prácticas que propicien o generen tales situaciones en el aula, aula entendida como espacio de producción de conocimientos.

El grueso de los contenidos que circula en la escuela se orienta más a mantener las estructuras vigentes que a cuestionarlas. Se trata de conocimientos tópicos, abstractos, se pone énfasis en un saber científico/técnico para ser 'más competitivos y productivos'.

Vázquez<sup>52</sup> dirá que un modelo educativo se hace hegemónico cuando los sentidos comunes de las políticas que lo orientan se instalan en el pensar, el sentir y el hacer de docentes, padres y niños/as que los naturalizan y asumen como propios y define una alternativa pedagógica de EP como aquella que se constituye y desarrolla en lucha contra el pensamiento político-pedagógico hegemónico.

Mucho se ha escrito sobre si es posible hacer EP en la escuela pública como si se tratara de desafiar la unión del agua y del aceite o como si el educador fuera un kamikaze que se lanza a la titánica e infructuosa tarea de revertir lógicas, visiones, formas de hacer, de pensar, de qué se entiende por aprender y enseñar, como si fuesen ropajes de moda fácilmente cambiables y guardables según la temporada.

Cuando elegimos el ámbito y optamos por la direccionalidad de la intervención en la Escuela N° 11 es lo que Vázquez describe como una propuesta de reflexionar sobre cómo las experiencias político-pedagógicas que gestamos y/o acompañamos *'interpelan, fisurando y disputando, sentidos y prácticas frente a las políticas educativas oficiales, al discurso político-pedagógico hegemónico, al sentido común de los padres, estudiantes y docentes, y a las prácticas escolares institucionalizadas'*.

En nuestra experiencia en esta escuela, nos identificamos con Vázquez cuando sostiene que no se requiere que sean propuestas educativas integrales sino que, reconoce, *hay experiencias fragmentarias que desde lo cotidiano interrumpen y transgreden los modelos educativos oficiales* (que contienen marcos regulatorios como el PEI) *y la rescata en su capacidad de ir construyendo una praxis pedagógica crítica.*

Por eso definimos nuestra experiencia en EP como *iniciática*, fragmentaria, donde nuestro desafío como educadores era cómo vulnerar, franquear, perforar ese corset de lo instituido, lo dicho, lo establecido, representado en el PEI.

Después de todo, **todos** (la especializanda, esta directora y estos docentes), *venimos de* un sistema público escolar (educación tradicional, modelo transmisor) el cual, más allá de las diferencias generacionales, ha sabido -y se ha esforzado para ello- mantener reglas y normativas varias y predicar hasta el cansancio un corpus de Moral y Ética cuya diferencia -dirá Fuentes<sup>53</sup>- es que la primera representa *lo restrictivo* (no esto,

---

<sup>52</sup> VAZQUEZ, Silvia. Ponencia *La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares*, Agosto 2006.

<sup>53</sup> FUENTES, Idem, pág. 63

no aquello) y la segunda es *propositiva* y se traduce en el conjunto de *valores a construir*.

### **Instrumentos de intervención**

Recordamos claramente el primer encuentro. Asistieron todas las maestras (jardineras y de grado), profesores (plástica, educación física, música) psicopedagoga y directora, un total de 36 personas provenientes como vemos de distintos campos disciplinares (magisterio, profesorados con orientación pedagógica, terciario y universidad).

Al entrar al aula de reunión, la escena parecía reproducir la típica imagen de un primer día de clase: alumnos sentados, con anotadores y lapicera sobre las mesas-pupitre, con ansiedad y expectativa de conocer a la nueva maestra...

El ingreso de la directora y la especializanda que inspiró saludo de pie, silencio y atención absolutos, y la forma en que nos presentó al grupo '*ella es la especialista en comunicación que viene a darles el curso de radio*', completaron la ceremoniosa fotografía.

No todos los rostros eran nuevos, con algunas docentes nos conocíamos por haber interactuado meses atrás cuando colaboramos con la Red de Apoyo Escolar en la elaboración de unos volantes informativos que dejaban a las familias en las visitas domiciliarias.

En ese primer encuentro, luego de contar qué hacíamos y a qué se debía nuestra presencia semanal en Santa Ana, propusimos una dinámica de grupo con la doble intención de acercamiento y conocimiento del otro -habida cuenta que eran de distintos turnos y sólo se ven en jornadas institucionales- y de obligarnos a 'romper filas', desarmar la disposición de cómo estábamos sentados, reubicarnos al lado de colegas del contra-turno, mezclarnos y distendernos mediante algo lúdico. Para que todos nos presentáramos, propusimos una dinámica por la cual escribimos en una tarjeta nombre, apodo si teníamos, y apellido, se mezclaron y repartieron, cada uno debía presentar al compañero de la tarjeta contando qué sabía de él (turno, actividad, antigüedad en la escuela, y otra información que lo identificara).

La dinámica sirvió para cambiar el clima, distendernos e intercambiar sobre el grado de conocimiento que había entre los presentes. Luego, al comentar la modalidad que

tendrían los encuentros, hablamos de *taller* -en vez de *curso*-, un instrumento de intervención social cuya dinámica nos acercaba más a la orientación de EP.

### **Taller: descripción del instrumento**

Se inscribe entre los métodos activos con énfasis en el descubrir, investigar. Su dinámica puede combinar el trabajo individual y personalizado y la tarea socializada, grupal y colectiva. No se trabaja tanto sobre el discurso sino desde la recreación del hacer promoviendo la reflexión y participación colectiva.

En un taller se integra el conocimiento y la experiencia, hay una intencionalidad de parte de los coordinadores que intentan que la experiencia sea un aporte para la vida cotidiana de los sujetos que participan, descubriéndose, descubriendo 'al otro', desmitificando y priorizando la circulación de la palabra y del poder de los actores involucrados.

Se asume el taller como un espacio de trabajo, de producción, 'donde se hacen cosas, donde se elabora o construye algo' y ese algo es construcción de conocimiento y creación de canales para circular la voz.

Luego de la presentación y con los asientos ya dispuestos en forma de 'U', recurrimos a otra herramienta de intervención para ir acercándonos a las expectativas, motivos que nos convocaban y sobre qué había en común en el grupo allí reunido.

### **Lluvia de ideas: descripción del instrumento**

La lluvia de ideas funciona focalizando un problema o preguntas a responder, y después dejando emerger, deliberadamente y sin un orden preestablecido, tantas soluciones o respuestas sean posibles. El fundamento de la técnica es una primera fase de generación de ideas, en modo individual o en grupo, evitando evaluaciones inmediatas.

Administrada en un grupo, los comentarios de unos estimulan las ideas de otros generando una reacción en cadena de ideas. Es esencial que la fase de generación de las ideas sea separada de la fase de evaluación del pensamiento. Un facilitador apunta las ideas en una pizarra, escribe cada idea en la menor cantidad de palabras posible, verificando que las contribuciones no sean repetitivas (sí agregar los términos que cada participante utilizó para referirse a una misma idea), se establece un tiempo límite, se fomenta la creatividad, los participantes construyen sobre las ideas de otros, ni el facilitador ni los

participantes deben criticar, refutar, interpretar o interrumpir en el momento que se está expresando una idea o concepto.

Una segunda fase y tan importante como la primera es la de síntesis y evaluación. El mapa de ideas resultante es releído en voz alta, anotando los elementos, conectando información en red y clasificando los nodos hasta alcanzar un estado evaluado como aceptable para extraer las conclusiones necesarias. Se revisa y lee en voz alta la lista para verificar su comprensión, pedir detalles, entre todos se trabaja sobre aspectos no negociables o solución de problemas que escapan al grupo, se llega a un consenso sobre ideas-fuerza mencionadas por la mayoría y en base a ellas buscar acuerdos y planificar un curso de acción conjunto.

Este instrumento tiene dos modalidades de implementación: dejar los aportes librados a la participación voluntaria y espontánea (con la desventaja y riesgo que sólo algunos y los mismos aporten ideas y el resto no se manifieste), o estimular la expresión de todos con aportes elaborados en solitario y que luego se socializan. Según las características del grupo (grado de confianza y conocimiento entre sus miembros, antigüedad y cohesión de los vínculos, presencias que podrían condicionar opiniones - como el de la directora-, etc) y según la etapa del proceso, se optará por una modalidad u otra. En nuestro caso, elegimos la segunda a fin de garantizar que todos compartieran sus opiniones, que hubiera un tiempo de reflexión personal, que la escribieran y luego fuera verbalizada, aún si la misma idea ya había sido manifestada.

Buscábamos rescatar no sólo 'lo singular' sino las coincidencias y contradicciones para luego analizar entre todos dónde se manifestaban acuerdos y tensiones. Las consignas disparadoras fueron:

- A) ¿Qué entendemos por Comunicación?
- B) ¿Para qué una radio escolar?
- C) ¿Qué facilitadores hay o habría para llevar adelante el proyecto?
- D) ¿Qué obstáculos o problemas hay o habría para sostener el proyecto?

A	B	C	D
<p>→ es expresión</p> <p>→ en Lengua vemos que un emisor emite un mensaje a un receptor</p> <p>→ es la forma de informar en un medio de comunicación</p> <p>→ sirve para que las personas se comuniquen</p> <p>→ es un medio para que las personas entren en contacto</p> <p>→ es lenguaje, algo nos diferencia de los animales</p>	<p>→ para que mejoren la lectura y escritura</p> <p>→ para que refuercen valores como la solidaridad, la libertad y el trabajo en equipo</p> <p>→ para que aprendan a expresarse y pierdan la timidez</p> <p>→ para que pasen la música que les gusta</p> <p>→ para que se manden saluditos, eso les gusta</p> <p>→ para que investiguen y aprendan a hacer síntesis</p> <p>→ para reforzar los NAP<sup>54</sup></p> <p>→ para que tengan algo productivo que hacer en los recreos y de paso controlamos la disciplina</p> <p>→ va a servir a los chicos-problema para que asuman una responsabilidad (psicopedagoga)</p> <p>→ para cumplir con nuestro proyecto institucional y con el compromiso ante el Consejo de Educación (directora)</p>	<p>→ tenemos el apoyo de la directora</p> <p>→ hay entusiasmo de los chicos por algo nuevo y distinto</p> <p>→ seguro vamos a contar con algunos padres que siempre colaboran</p> <p>→ ya tenemos los equipos que es lo más difícil y lo más caro</p> <p>→ tenemos buena relación con la radio de acá, también podrían venir a darnos una mano</p> <p>→ el Consejo de Educación avala afectación de horas de clase para capacitación docente (directora)</p> <p>→ contar con alguien (especializanda) que nos enseñe cómo se hace y cómo organizarnos entre nosotros</p> <p>→ seríamos la primera escuela de Misiones con una radio (directora)</p>	<p>→ que nos insuma mucho tiempo extra</p> <p>→ que los chicos se cansen o aburran</p> <p>→ aprender a manejar los equipos</p> <p>→ que se rompa o quemé algo del equipo y no tengamos dinero para arreglar</p> <p>→ que algunos colegas se vayan borrando y quedemos los de siempre a cargo de todo</p> <p>→ dificultad para asistir a estos encuentros, es contra-turno, como horas extras...</p> <p>→ juntarnos con el colega de otro turno</p>

<sup>54</sup> NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, normatizados por el Ministerio de Educación de la Nación para cada nivel de enseñanza.

El **punto de partida es el sentido común de los educandos**. Freire decía que es precisamente lo que a veces olvidamos como educadores y políticos, que para llegar ‘allá’ es necesario partir del ‘aquí’ de los educandos (no del nuestro) pues ‘nuestro aquí’ como educadores es muchas veces ‘el allá’ de los educandos. La síntesis de esa lluvia de ideas fue ese punto de partida.

En el acto del conocimiento el **educador siempre tiene que conocer los niveles de percepción en que se encuentran los educandos** y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era sentido común en el punto de partida.

Ese punto de partida eran visiones y percepciones muy centrados en los contenidos curriculares donde ‘la radio’ (canal físico, instrumental, técnico) era colocada en el lugar del objeto a aprehender como si la herramienta comunicacional fuese posible de generar conocimiento por su sola utilización o por sí misma. La directora, por su parte, centraba su motivación en la ‘obligatoriedad y urgencia’ de poner al aire los programas *‘porque tenemos que mostrar que los fondos que nos dieron fueron destinados efectivamente a la compra de equipos y micrófonos...’*.

Siguiendo a Freire, **toda educación es directiva por naturaleza lo** que no significa que el educador deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe a priori (a priori desde el punto de vista del educando). Que la educación sea directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneísta donde se deje a los educandos librados a ellos mismos.

Freire llamaba *radicalidad democrático-revolucionaria* a la existencia de un contrario positivo entre las posturas del espontaneísmo y de la manipulación. Con ello quería significar que el educador debe *partir* (no quedarse) de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que tienen de su realidad.

Toda educación tiene un momento que Freire llama **inductivo** que implica la toma de responsabilidad del educador y decía que, la diferencia entre un educador autoritario y uno radicalmente democrático, está en este momento inductivo: un educador radicalmente democrático ciertamente induce pero trata, durante la práctica, de transformar la inducción en compañerismo y resaltaba que compañerismo no significa ser iguales.

## Potencialidades de la práctica

Entre las **potencialidades** nos parece interesante rescatar los conceptos de conciencia crítica y de esperanza que supone la EP.

Al decir de Chiroque Chunga<sup>55</sup> *'no basta tener un diagnóstico de la realidad, importa tener una utopía o sueño de una situación diferente. Justamente la crítica nace al contrastar la situación real y la situación posible. Solamente así es posible problematizar las situaciones. Sin esta crítica problematizadora, simplemente deberíamos aceptar la situación deshumanizante existente. Por ello, toda organización supone desarrollar la conciencia crítica de sus miembros.*

Chiroque Chunga da vigencia así a uno de los supuestos de Freire de que no hay posibilidades de transformación si las personas, de manera individual u organizada, no tienen una conciencia crítica de la realidad y si no tienen esperanza o sueño de vivir en una situación diferente.

Para Freire la esperanza es necesaria pero no suficiente, decía que ella sola no gana la lucha, que no es posible pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... *'los sueños son proyectos por los que se lucha y toda concreción de sueños supone lucha*<sup>56</sup>.

La **potencialidad es intrínseca a la direccionalidad de la práctica** para apropiarnos del conocimiento que produce nuestro trabajo para incidir en el debate político-educativo como sujetos y no como meros ejecutores (de una política pública educativa) y afirmar desde las prácticas cotidianas y la cultura escolar relaciones sociales democráticas, participativas, justas, solidarias y respetuosas de la diversidad en todos sus planos.

Freire<sup>57</sup> decía que es fundamental que el educador se haga estas preguntas:

- Qué entiende por el acto de conocer.
- Conocer para qué y quiénes.
- Conocer en favor de qué y de quiénes.
- Conocer contra qué y quiénes.
- Cómo conocer (el método).

---

<sup>55</sup> CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo. *Movimiento social para una educación liberadora, desde el enfoque freiriano.*

<sup>56</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*, 2001.

<sup>57</sup> TORRES, Rosa María. *Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire*, Biblioteca Digital CREFAL.

En nuestra práctica, **la potencialidad que veíamos era la intención educativa de la comunicación**. La vocación educativa de la CP es incuestionable. No era sólo un adjetivo sino una apuesta por transformar a los sujetos en contacto y participación: maestros, niños/as, padres que colaboraban. Intimamente ligado a lo comunicacional como proceso de encuentro del sujeto con su realidad y consigo mismo, importaba promover procesos de liberación de manera pedagógica.

La **direccionalidad y politicidad** estaba dado por **reflexionar**, aquí y ahora, sobre qué y para qué de la **comunicación**, que eso fuera nuestro punto de partida para intercambiar, problematizar, y dejar para más adelante las 'técnicas' o 'recetas' para 'hacer radio escolar'.

Kaplún dice que esa previa problematización debe responder a una necesidad que el grupo siente, a unas preguntas que éste se formula, a una búsqueda, a una inquietud. Si esa inquietud no nace en el grupo y el educador juzga que es imprescindible para que los educandos puedan avanzar en el proceso, su primera tarea será despertar esa inquietud, hacer que esas preguntas surjan, esto es, problematizar.

La inicial lluvia de ideas que hicimos con el grupo, volcada en un papelógrafo, nos acompañaría en todos los encuentros. Mantener visibles los puntos de partida nos ayudaría a ir despertando nuevas inquietudes y construyendo un camino histórico en nuestras reflexiones, como educadores juzgamos imprescindible que pudieran ir problematizando, ahondando, en nuevas perspectivas de la comunicación como objeto, que pudieran ir despegándola de esa 'función' que le atribuían asociada claramente con el lenguaje y con la capacidad humana del habla para vehicular, otra vez, contenidos curriculares.

Problematizar y reflexionar sobre qué entendíamos por comunicación, sus alcances, sus fines, era repensar en la **toma de la palabra**, su ejercicio pleno, indagar sobre qué paralelos o similitudes encontraríamos en las ecuaciones tradicionales de maestro/alumno, de emisor/receptor, estimular la conciencia crítica sobre la tarea en el aula de los maestros cuando piden a sus alumnos memorizar fechas y relatos 'oficiales' e invitar a pensar cuánto de esto hay cuando lo pensamos en términos de comunicación masiva, pensándonos a nosotros mismos como oyentes de radio, consumidores de mensajes empaquetados, y las capacidades creativas, posibilidades de investigación, riquezas de expresividad, que podrían despertar ellos mismos en los niños/as para que

su palabra fuera escuchada, ya no 'pegada' a un contenido curricular del grado sino habiendo estimulado en el niño/a (educandos de nuestros educandos) otras formas, más lúdicas, atractivas y entretenidas, de cómo vincular lo textual de un manual con lo fáctico de su entorno cotidiano, de sus realidades.

**El diálogo**, como condición básica de la comunicación humana, exige una cierta disciplina: la de escuchar y hablar sin interrumpirse unos a otros y la de centrar el debate en torno a un problema delimitado. Disciplina a la que, educadores y educandos, no estamos bien acostumbrados, no nos hemos formado para el 'saber decir', para el 'saber dialogar'.

Desde los educandos, no hay EP sin toma de la palabra. La palabra es poder, es creadora, transformadora y uno de los mayores inconvenientes en EP están relacionados con el mundo de la palabra y el lenguaje, en preguntarnos ¿por qué estas dificultades para comunicarnos, para entendernos?, ¿por qué la necesidad de construir un lenguaje juntos para poder vincularnos?, ¿cómo construir este lenguaje?.

En nuestra práctica, la potencialidad estaba dada por el objeto en torno al cual construir conocimiento conjunto, la comunicación, no pensada como un elemento accesorio ni un instrumento sino como el lugar de los procesos de transformación.

Si bien esta comprensión pareciera tener algo de romántico, ella puso el dedo en una valoración de este campo por la comunicación misma, es decir, se apostaba por los diálogos que se lograban procesar y los enriquecimientos educativos que de allí surgían.

Quizá el valor más recuperable es que **los receptores se educan a sí mismos en contacto con la comunicación**, tanto en relación con la masiva como con la alternativa como una radio escolar. No era una cuestión de enseñanza o didactismo sino de procesos de aprendizaje. En ese sentido, no podía dejarse la comunicación al ritmo espontáneo del encuentro con el público sino que debía convertirse en un trabajo comunicativo de carácter formativo.

En el campo de una educación problematizadora lo que importa es que el sujeto se haga capaz de razonar por sí mismo, que supere las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que lo rodean (*conciencia ingenua*) y desarrolle su capacidad de analizar, deducir, relacionar y elaborar síntesis (*conciencia crítica*). De lo

que se trata es de brindar elementos que lo ayuden a pensar, instrumentos para relacionar hechos entre sí y sacar conclusiones.

### **Los compromisos, las decisiones**

El proceso del que éramos parte educadora y educandos tuvo marchas y contramarchas, situaciones que emergieron luego de decisiones tomadas en conjunto y que afectaban directamente la dinámica grupal e indirectamente al proyecto.

Se había acordado que los encuentros serían los viernes en contra-turno, esto es, las dos últimas horas de la mañana y, a la semana siguiente, las dos primeras del turno tarde. Si bien para un grupo asistir en contra-turno cada quince días representaba 'horas extras', para todos y en un primer momento, la decisión significó lo más equitativo y democrático. En un principio y cuando las expectativas y entusiasmo por *lo nuevo* siempre son elevadas, la ventaja de la modalidad garantizaba la reunión de todo el plantel en un mismo encuentro. Esto significó notificar a los padres que retiraran a sus hijos dos horas antes o los llevaran dos horas más tarde, según la rotación de cada viernes.

Sin embargo, ya iniciado el proceso enseñanza-aprendizaje, comenzaron a registrarse ausencias, primero intermitentes, luego traducidas en claras deserciones y se siguieron otras que no sabíamos si eran por imitación -amparados en la acción de colegas- o por decisiones individuales. La situación provocó malestar en algunos, reflejado en murmullos adversos hacia los ausentes 'sin aviso', desazón en otros e indiferencia en otros.

Como educadora, la especializanda entendía que, si bien la disminución de miembros de un colectivo social no determina necesariamente la imposibilidad o inviabilidad de un proyecto, quisimos esperar a que el nuevo escenario pudiera ser referido, hablado, desde la toma de la palabra de ellos para reflexionar sobre los posibles motivos que dieran cuenta de las ausencias, para problematizar si podían interpretarse como abandonos momentáneos o definitivos al proyecto, si eran -o no- un obstáculo para el grupo que permanecía y decidir si ello afectaría -o no- el proceso ya encaminado.

El emergente no se hizo esperar.

Al iniciar uno de los encuentros, una de las educandas expresó en voz alta '*uy, cada vez menos!... bueno, no llama la atención..., siempre somos los mismos, no?...'*', lo que

sonó más a una aseveración que a un comentario que buscara aprobación de sus pares. El comentario resultó un jugoso disparador para poner en palabras una evidencia que tensionaba.

Con la consigna de no identificar con nombre y apellido para no estigmatizar ni (des)calificar a los ausentes, a modo de voceros o intérpretes del pensamiento y decisión de esos compañeros, los participantes mencionaron motivos que tenían que ver con: desinterés, tener que asumir otra responsabilidad, incomodidad por tener que flexibilizar la relación con los niños/as para propiciar la participación de todos (y no 'de los mismos de siempre', situación que, valga la contradicción, ahí mismo veíamos reflejada y en parangón, tener que 'tributar' cuatro horas extras al mes...

Si bien el grupo 'estable' ya tenía una identidad y fuerza propia y todos habíamos ido ganando soltura, confianza, para expresar posturas y pensamientos que podían no tener la adhesión unánime, hubo dos motivos que fueron finalmente mencionados y con cierto temor de sus portavoces de complejizar el problema sobre el cual reflexionábamos: la no obligatoriedad de asistencia, y *'porque venir acá (participar del taller de EP) no da puntaje'*.

Estos dos argumentos estaban fuertemente vinculados. Uno era causa, otro era (posible) efecto. Para muchos de los educandos que habían dejado de asistir, el primero había sido el efecto del segundo.

Dicho de otro modo: por un lado la directora hablaba de proyecto institucional, urgencia para ejecutarlo, tener que cumplir con el organismo financiador de los equipos, lanzar la radio como algo distintivo de la institución, etc etc, para lo cual había autorizado la afectación de esas horas para las reuniones; pero por otro lado, reconocía que al no tener (el taller) 'acreditación docente' no podía obligar a la asistencia.

La acreditación es una figura por la cual la asistencia a un curso, taller o capacitación otorga puntos al docente, el aval suele ser del Consejo de Educación u otro organismo competente, 'puntaje' que es acumulativo, va formando parte del curriculum de formación y por lo tanto muy valorado porque de él dependen ascensos o mejores posiciones dentro de la rígida y piramidal estructura de la institución-escuela.

Poder intercambiar con el grupo sobre esta situación fue enriquecedor. No se trataba de cuestionar algo tan instituido por el sistema y que no incumbía a nuestra intervención, pero sí sirvió para revalorizar las libres elecciones que habían hecho los allí presentes, no importándoles el no-puntaje sino apostando a ser protagonistas en la creación de

nuevos espacios, animándose a encontrar un intersticio en la rigidez del sistema educativo tradicional, queriendo estrechar relaciones con colegas desde otros lugares que no fueran lo estrictamente pedagógico, aprovechar capacitaciones en herramientas liberadoras de ellos y de los niños/as, aportar ideas para que la radio escolar sea una actividad de enseñanza-aprendizaje que pudiera ser vivida con entusiasmo lúdico-recreativo por los niños/as y con satisfacción por ellos como educadores en el proceso con alumnos de guardapolvos devenidos en educandos hablantes, dicentes, encontrando dónde poner su voz.

No se trataba de 'dar la voz' al otro porque el otro cuenta con voz propia acerca de su realidad, lo que no encuentra son canales para hacerla circular. Como dice Huergo<sup>58</sup> *'(...) cuando hablamos de la voz nos referimos a un conjunto de significados multifacéticos por medio de los cuales los grupos de referencia, los sujetos que comparten un microespacio social (...) hablan y dialogan, leen la experiencia y el mundo, la 'escriben' incluso antes de que nosotros (los portadores de las estrategias) les 'enseñemos' a escribirlas (...) A través de la voz, una suerte de lenguaje clandestino o fugitivo, los sujetos interpretan la experiencia, la vida y el mundo, y la hacen posible'*.

Ya se había discutido si la preparación de los programas de radio sería compartida o separada por turnos, si sería por niveles (grados), qué participación tendrían los más pequeños, qué aportes podían hacer los profesores de música, plástica, educación física, etc.

El alto en el proceso fue propicio para nuevos consensos. Los participantes desde el primer día ratificaron su intención y deseo de continuar con el proyecto, respecto a la merma en el colectivo de educandos preguntaron a la educadora si era posible desdoblar los encuentros (uno por turno) no sólo para posibilitar la re-incorporación de los compañeros que aducían no podían ir en contra-turno sino para replantear cuestiones vinculadas a las emisiones. Los programas pasarían a ser planificados por turno y niveles, de lunes a jueves durante los recreos largos (20 minutos) y de jornada completa una vez al mes se realizaban otras actividades recreativas (danza, teatro, ajedrez).

---

<sup>58</sup> HUERGO, Jorge. *Comunicación popular y comunitaria: desafíos político-culturales*, Revista 4 Nodos de Comunicación, UNLP, 2004.

Como un espiral, la reflexión fue develando, sincerando, todas las aristas del problema, con intercambios en el seno del grupo que luego, al sistematizar la práctica, serían recuperados como uno de los momentos del *hacer-pensar-hacer* de mayor ganancia para el grupo, para la continuidad del proyecto y a favor de los niños/as que desde lo lúdico y sin la presión de ser calificados con una nota iban aprendiendo a conocer más de su entorno, a vincular teoría y praxis de sus derechos, jugando a ser locutores, periodistas, entrevistadores, entrevistados, humoristas y contadores de historias propias, comunes, que reforzaban su identidad de santaneros y su comunicación con los otros.

## LA VOZ DE LOS ADOLESCENTES

En el abordaje integral, quienes intervenimos nos ponemos y entramos en contacto con varios niveles de la realidad social, niveles que aparecen en el plano de la *singularidad* de hechos o problemas aislados, de diversas formas: individuales, familiares, grupales y/o comunitarios. En este plano, el de la singularidad, el dato empírico singular ya contiene en su complejidad relaciones con la universalidad y la particularidad. Pontes dirá '(...) *necesidad del dominio de la factualidad, o sea, del conocimiento empírico de lo real: condición para su superación*<sup>59</sup>.

Ese dato empírico de la singularidad de la *población adolescente y joven*<sup>60</sup> en Santa Ana ubicaba al sector como vulnerable por:

a) desatención estatal, falta de espacios inclusivos y escasas o inexistentes alternativas (sociales, culturales, recreativas, capacitación en oficios, salidas laborales), no sólo opciones extra-escolares sino también para miembros de este colectivo que han abandonado el sistema educativo formal. Extrañamente, desde el sector privado tampoco hay iniciativas o propuestas pensadas para atender a este vasto sector: no hay discotecas, no hay institutos que brinden otros servicios educativos (idiomas, computación, deportes), el servicio de internet no está explotado para el público, etc. En el SUM y polideportivo municipales se dictan clases de danza, pintura y fútbol que seducen a algunos adolescentes pero con una asistencia inestable y fluctuante.

---

<sup>59</sup> PONTES, Reinaldo. *Mediación: categoría fundamental para el trabajo del asistente social*, 2004.

<sup>60</sup> En este trabajo, cuando aludimos a *adolescentes y jóvenes* estamos recortando la franja etárea de 13 a 21 años por ubicarse dentro de ella los alumnos del secundario de Santa Ana.

b) funcionamiento de una sola secundaria (contra tres primarias) lo que indica que por algún motivo la demanda de bancos para este nivel sufre una notoria baja, el secundario no logra mantener, atraer y/o retener matrícula similar a las de primaria.

c) si bien la edad para el nivel Polimodal como media nacional es entre 15 y 17 años (o 18 recién cumplidos), el 60% de esta matrícula presenta sobre-edad por repitencia, abandonos y reinserciones por lo cual hay alumnos/as de hasta 22 años cumplidos.

d) en la subjetividad del testimonio se revelan mentalidades, valores y construcciones colectivas y los testimonios de parte de la población adulta revelaban representaciones sociales de indiferencia o negativas hacia este colectivo en etapa de desarrollo y estructuración de su personalidad, a los que refieren como '*son vagos*', '*no les importa nada*', '*no quieren mejorar*', '*con la cerveza son felices*', '*se andan embarazando por ahí*', '*toman tereré todo el día*', '*si no quieren estudiar que vayan a carpir el monte*', etc).

e) la tensa relación personal entre la intendenta y la directora de la secundaria, dos mujeres fuertes en la comunidad que ejercen el poder de manera similar en sus respectivos ámbitos, se traduce en distanciamiento y pujas cuyo efecto no deseable - entre otros- es que la población juvenil que asiste a la escuela quede entrampada en un conflicto ajeno y cosificada como un coto de caza: desde lo político-electoral porque - como señalamos- muchos de ellos ya ejercen el derecho a voto en actos eleccionarios, y desde lo político-institucional porque esta escuela se erige como el principal espacio de reunión y contención de la población adolescente-juvenil.

En la escena pueblerina se pueden observar grupos de adolescentes y jóvenes reunidos en plazuelas públicas o frentes de domicilios particulares, tomando tereré o bebidas alcohólicas y escuchando música en horarios escolares, imagen que se potencia en la zona portuaria con grupos cuyos comportamientos evidencian conductas adictivas hacia el alcohol y/o drogas. En esta zona está naturalizado que algunos adolescentes/jóvenes hagan de *pasaderos* o *mulas* de contrabando de y hacia Paraguay, desde baratijas, electrónicos y sustancias ilegales. Estas *changas*, riesgosas y que los expone a un sinfín de situaciones inesperadas, les representan algún ingreso que, en un círculo vicioso, es re-invertido para acceder a bebidas y/o drogas.

A su vez, muchos de este colectivo social que no asiste a la escuela permanece en sus hogares a cargo de hermanos menores o realizando tareas domésticas mientras los adultos (padres o abuelos a cargo) salen a trabajar, en una historia familiar que se

reproduce y que, como el huevo y la gallina, no se sabe qué emerge primero, si el abandono escolar propiciado por los propios adultos del entorno inmediato para que cumpla esas tareas domésticas -consideradas *trabajo infantil* desde la perspectiva de la OIT- o porque el cumplimiento de estos mandatos familiares deriva en dificultad de asistencia regular, reincorporaciones y posterior abandono.

### **Construyendo vínculos**

En nuestro acercamiento a la escuela, la demanda de intervención de parte de la directora se refirió a reforzar el abordaje que la institución venía haciendo respecto al aumento de embarazos adolescentes no deseados, situación que se evaluaba como problemática y alarmante hacia adentro de la institución y con estribaciones sociales de otra naturaleza para los adolescentes-estudiantes devenidos en padres.

Casi en simultáneo con esta demanda, la especializanda había recibido -mediante la articulación con otros proyectos de la esfera nacional-, insumos para trabajar en la promoción de conductas sexuales responsables. Los insumos eran preservativos en profusa cantidad y folletería sobre prevención del HIV-sida y colocación adecuada del condón. Entre las actividades que solicitaba dicho programa se mencionaba la elaboración de 'dispensers' para el libre y gratuito acceso a preservativos, construcciones que harían los jóvenes, elegirían lugares estratégicos de la comunidad para su ubicación y participarían de un concurso a la creatividad y estrategias. La propuesta del programa nos parecía diferente ya que invitaba a la participación y movilización desde otro lugar, distinto a la 'charla sobre', monólogos de 'especialistas' invitados, como suele hacerse en las escuelas para hablar de sexualidad responsable que permitan decisiones informadas.

La directora, sin embargo, se opuso a que mencionáramos esta actividad a los estudiantes y fue categórica al decir que no quería que ni siquiera se mostrara un sólo preservativo *'porque estaríamos alentando lo que queremos evitar...'*.

Al igual que al inicio de la experiencia de EP en la escuela primaria, entendimos que debíamos negociar y no asumir esa negativa como un obstáculo para avanzar en el vínculo y pensar en un proceso conjunto con los adolescentes.

A diferencia de las escuelas primarias donde las (des)igualdades socio-económicas y el barrio donde vive la familia determinan fuertemente a cuál de ellas asisten sus hijos, en la Comercio N° 10 el crisol es heterogéneo, diverso y multi-cultural. En sus aulas

conviven compañeros de hogares donde los ingresos provienen del sector privado (profesionales, comerciantes, cuentapropistas), del sector público-estatal, de empleos temporarios e informales, de distintos planes y programas sociales, pero también de hogares con adultos desocupados. Del centro, de barrios de viviendas construidas por el Estado y de la zona portuaria, los 'status' por la zona de residencia también se mezclan, así como las distintas edades en un mismo curso, producto de la repitencia y de ingresos y egresos permanentes.

La directora invitaba a nuestro acompañamiento en actividades del Centro Preventivo y del CAJ, sugiriendo el abordaje de la problemática del embarazo adolescente para el primero y de técnicas de radio para el segundo, en encuentros por separado.

La inexistencia de otros espacios que aglutinaran a adolescentes y jóvenes santaneros hacía de esta escuela un lugar de concentración y encuentro de ese colectivo, convirtiéndola en un espacio singular, privilegiado, vertebral, representativo y rico en potencialidad por su diversidad.

La demanda de la directora de nuestra inserción para ayudar a reforzar la organización interna de grupos ya conformados representó una oportunidad para nuestra intervención cara-a-cara con este sector que, aún ejerciendo el derecho a una educación estatal libre y gratuita, no terminaba de escapar a otras condiciones de vulnerabilidad del colectivo social que los incluye.

La puerta se nos abría y aprovecharíamos para entrar. Lo haríamos teniendo en cuenta lo sugerido por la directora pero iríamos en busca de los problemas, percepciones y representaciones sociales que ellos, los adolescentes, tenían de su realidad y, juntos, iniciar un proceso de diálogo y escucha desde la perspectiva de la educación y comunicación popular que estimulara su conciencia crítica para, solo así, poder superar esa invisibilidad que 'otros' tenían de sus potencialidades, capacidades y voces que estaban, pero no circulaban.

## Organizaciones pre-existentes

Al momento de nuestro contacto con los actores sociales de la Comercio N° 10, había dos grupos de estudiantes conformados, con distinto grado de actividad, uno integrado por alumnos/as de 1ro y 2do año y otro por los del Polimodal (3ro a 5to año).

- *Centro de Actividades Juveniles (CAJ)*

El CAJ de esta escuela se organizó a mediados del 2006. Una de las alumnas integrantes dice que el CAJ *'se propone habilitar en la escuela otros espacios, otros tiempos y otras formas de enseñar y aprender, espacios de encuentro y de actividad que responden a nuestras necesidades de adolescentes y jóvenes, tiempos que transcurren fuera del horario escolar y que se definen en función de proyectos de trabajo'*.

Los CAJs son un programa social del ME desde 2001, impulsados a nivel local por unidades de gestión de los ministerios de educación provinciales y son definidos como (...) *un aporte significativo que la escuela media intenta desarrollar ofreciendo (a través de la educación no formal) una nueva concepción para este nivel, que incluya las múltiples realidades de los adolescentes y los jóvenes. No sólo los que conviven en las aulas sino de aquellos que procuramos que retomen sus estudios. La lógica curricular, la distribución de los tiempos y la habilitación de los espacios que habitualmente diseña la escuela entran en diálogo con las prácticas y los supuestos del CAJ. Este diálogo supone que se ponen en juego las tensiones que permiten abordar de modo superador el vínculo pedagógico, las miradas de los adultos sobre los jóvenes y las lógicas que sostienen las prácticas educativas (...).*

Para su funcionamiento las escuelas reciben un pequeño financiamiento para recurso humano (adulto coordinador y profesores de las disciplinas que elijan trabajar). Entre los contenidos que se propone figura: arte y expresión, deporte y recreación, ciencia y tecnología, cultura, producción y realización en medios de comunicación, temáticas sociales de actualidad, derechos humanos, socio-comunitario, salud, etc. Y los formatos que plantea son: talleres, charlas, conferencias, mesas redondas, foros de debate, actividades unitarias, encuentros de intercambio con otros CAJs, salidas y visitas, etc.

Durante 2006 y 2007, el CAJ de Santa Ana se mantuvo activo: el primer proyecto fue 'Santa Ana en la memoria de sus jóvenes' por el cual durante seis meses los adolescentes produjeron 'El cazador de mitos: el portón de piedra', un cortometraje de docu-ficción inspirado en mitos santaneros que se proyectó en pantalla gigante en la plaza del pueblo. El segundo proyecto fue el programa radial 'La radio te acompaña en vacaciones' que se emitía por la FM 103.3 que luego decidieron llamar 'El Especial del CAJ', los sábados de 15 a 17 horas. Los talleres 'rytmix' integraron la danza y la música presentando coreografías de ritmos brasileños, latinos y hip-hop en encuentros inter-CAJ en otras localidades y otras fiestas de la comunidad. Habían hecho paseos y safaris fotográficos a lugares con atractivos naturales de Santa Ana (arroyos, el cerro, etc), organizaron una muestra de mini-colecciones privadas en la plaza local, proyección de películas con motivo del aniversario de la escuela).

- *Centro Preventivo*

El Centro Preventivo de la Comercio 10 es un proyecto educativo institucional que tiene como objetivo *'preparar a los alumnos adecuadamente para que sean agentes promotores de salud promoviendo su integral desarrollo bajo una perspectiva de género y en el contexto de la familia, involucrando a todos los actores en tareas preventivas'*, y agrega la docente coordinadora, *'el espacio pretende sensibilizar a los jóvenes en el análisis de la realidad buscando soluciones participativas y comprometidas en la formación de personas críticas generando un ambiente de reflexión sobre su propia comunidad'*.

El Centro comenzó a funcionar en 2003 y entre las actividades desarrolladas se cuentan acciones culturales y de prevención en salud propiciando el desarrollo de una vida sana, libre de conductas adictivas, a través de la investigación, selección y difusión de materiales relacionados con temas de interés general.

## **Representaciones sociales, 'anteojos' para ver**

El concepto de **representación social** (RS en adelante) es relativamente nuevo en el campo de las ciencias sociales, las primeras referencias fueron hechas en 1961 por Serge Moscovici, explica su principal colaboradora, Jodelet<sup>61</sup>.

Sin embargo, la complejidad de este fenómeno es tal que el mismo Moscovici afirma que *'... si bien es fácil captar la realidad de las representaciones sociales, no es nada fácil captar el concepto'*.

A pesar de que una RS comprende una amplia gama de fenómenos, puede entenderse como un sistema de referencia que nos permite dar significado a los hechos, como una especie de 'anteojos' que (nos) brindan una manera de ver algunos sucesos o conceptos y concebir teorías implícitas para establecer aseveraciones sobre individuos o sobre nuestra vida cotidiana.

Algunos autores definen la RS como un concepto que designa una **forma de conocimiento específico**, el saber del sentido común (no científico), por lo que -en un sentido más amplio- designa una **forma de pensamiento social**. En general se acepta que la RS surge de una *simple actividad cognitiva del sujeto* que la construye en función

---

<sup>61</sup> JODELET, Denise. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: MOSCOVI, S. *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, 1986.

del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe, y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social.

Para Jodelet, el hecho de considerar una RS como un *simple conocimiento* acarrea el riesgo de reducirla a un evento intra-individual donde lo social tiene un papel secundario, pero tratarla como sólo una *forma de pensamiento social* acarrea el riesgo de diluirla en los fenómenos culturales o ideológicos.

Las RS aparecen en una zona de intersección entre *lo psicológico* y *lo social* y, en tal sentido, es que mantienen relación con la pertenencia a cierto status social de los sujetos que las manifiestan, son construcciones psicológicas y sociales.

También puede afirmarse que las RS constituyen **modalidades de pensamiento práctico** orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Para caracterizar una RS, por lo tanto, también hay que hacer mención a las condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

Una RS es una **relación entre sujetos**, es la representación que se forma un sujeto de otro sujeto u objeto (aunque no por eso es un mero duplicado de lo real o de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto); es una *relación* del hombre con las cosas y con los demás hombres.

En cuanto al criterio que entiende que una RS es tanto un **proceso** como un **producto**:

- *como proceso de construcción de la realidad social* a la que contribuye a configurar, tanto como al objeto que representa.
- *como producto* es el conjunto de creencias, valores y conocimientos que comparte un grupo de sujetos en función de su pertenencia a un determinado status social.

## Características de la RS

Para Moscovici y Jodelet la RS tiene dos características fundamentales:

- *Siempre se constituye como la imagen* que representa, alude, a un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc.
- *Tiene un carácter simbólico y significante.* La representación como imagen, concepto, etc. no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo. Por lo tanto puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo.

La RS se construye como una **forma de lenguaje, de discurso**, típico de cada sociedad o grupo social. Son incontables los hechos y temas que despiertan la atención de las personas, les demandan su comprensión y las obligan a tener y pronunciar una opinión al respecto, también son variadas las situaciones en que una sociedad requiere la interacción de sus miembros. Es en cada una de estas situaciones y comunicaciones donde se van forjando las RS.

Esas interacciones de los sujetos dentro del grupo de pertenencia van modificando, simultáneamente, las representaciones que los miembros tienen de sí mismos, de su grupo, de otros grupos y de los miembros de esos grupos. Puede decirse entonces que, de algún modo, las representaciones **regulan las relaciones sociales** y se constituyen en el verdadero ambiente en el que se desenvuelve la vida cotidiana.

Se trata, en definitiva, de una forma de pensamiento social que se pone en juego en cada instancia comunicacional y que suele poseer el poder de prescribir nuestro accionar y, así, influye de manera significativa en nuestra vida cotidiana.

## Instrumentos de Intervención

Como vimos en el apartado anterior, la percepción de la realidad no es un proceso meramente individual e idiosincrásico, sino que existen diferentes visiones compartidas por distintos grupos sociales que tienen interpretaciones similares sobre los acontecimientos.

El **conocimiento espontáneo** o **ingenuo** (conocido como *ideas previas* o *preconcepciones*) de los sujetos se asocia claramente con las RS. Del mismo modo en que Jodelet lo describe para las RS, puede decirse que las *ideas previas* se constituyen

a partir de nuestra propia experiencia para permitirnos interpretar los fenómenos del mundo cotidiano. Pero también se conforman a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Se acepta así que las RS y las ideas previas son conocimientos socialmente elaborados y compartidos para explicar y comprender nuestro mundo cotidiano. En ambos casos se trata de un **conocimiento práctico** que permite dar sentido a los acontecimientos y actos que finalmente terminan por resultarnos familiares, participando así en la **construcción social de nuestra realidad** (Jodelet, 1986).

A fin de reunir información y antes de comenzar la práctica conjunta con los integrantes del Preventivo y del CAJ, recurrimos a dos instrumentos de investigación cualitativa para indagar las RS e ideas previas respecto a algunas situaciones y hechos que nos permitieran conocer posturas, creencias, motivos y comportamientos. Se eligió una muestra de estos dos colectivos: adolescentes/jóvenes y adultos de la Comercio 10.

Esta información de referencia sería de utilidad para evaluar conclusiones cualitativas (cambios en cuanto al conocimiento, actitudes, comportamientos, procesos institucionales, etc).

Los instrumentos para el abordaje fueron:

#### **A) Grupo Focal (GF): descripción del instrumento**

Es una técnica de bajo costo de evaluación rápida mediante la cual un facilitador orienta a unas 10 o 12 personas en una discusión acerca de experiencias, sentimientos y preferencias de esos individuos sobre un tema. El facilitador plantea cuestiones recogidas en una guía de discusión y utiliza técnicas de sondeo para animar la discusión y promover una reflexión profunda entre los participantes en el grupo focal. Las sesiones suelen durar de una a dos horas. La guía de la discusión del facilitador debe contener pocos temas, dejando margen de tiempo y flexibilidad para el análisis de cuestiones no previstas, pero pertinentes. Para elevar al máximo el intercambio entre los participantes, éstos deben tener determinadas características comunes (sexo, grupo de edad, procedencia social, etc) y tener inquietudes semejantes. Muchos participantes consideran que la interacción es estimulante y mencionan cosas sobre las que no habrían pensado individualmente.

Se diferencia de una conversación coloquial porque el facilitador plantea previamente las temáticas y, si el tópico no se da por agotado, retorna una y otra vez. Un moderador conduce el grupo y un observador que toma nota se sienta enfrente a él en el círculo o 'U' en que se disponen las sillas de manera que todos puedan verse. El moderador inicia la técnica presentándose, explicando por qué están allí, de qué van a hablar y cuánto tiempo, recordará que todo lo que allí se hable es confidencial y que sólo se identificarán con los nombres de pila (incluidos el moderador y el observador) para lo cual se proveen tarjetas que todos abrochan a su vestimenta. Pide autorización para utilizar un grabador y explica que también tomará notas. Los nombres ayudarán a identificar voces al momento de la desgrabación. La información colectada se sistematiza bajo las categorías de análisis, buscando identificar en qué temas hubo acuerdos y consensos, tensiones y conflictos, similitudes y otros datos emergentes singulares.

### **B) Entrevista en Profundidad: descripción del instrumento**

Se trata de una entrevista semi estructurada por lo cual las preguntas que se consignan en una guía constituyen ejes de indagación cuyo ordenamiento y formulación textual no son taxativos o limitativos. En este sentido, los conceptos se expresan de modo que sean comprensibles para cada entrevistado.

La guía agrupa los temas de indagación por dimensiones o áreas temáticas, que se corresponden con los objetivos de la investigación. Sin embargo y, dado que la situación de entrevista implica una conversación con el/la respondente sobre hechos, percepciones y opiniones, no existe una división tajante entre los contenidos de las dimensiones, por lo cual la interacción entrevistador-entrevistado transitará en un ida y vuelta, en el que seguramente se entrecruzarán el tratamiento de varios temas. Es decir, el orden de la conversación no necesariamente sigue el de la guía, durante la entrevista la misma sirve para corroborar que todos los ítems hayan sido tratados o bien volver a ellos si no estuvieron profundizados en forma suficiente.

En todos los casos se utiliza un lenguaje sencillo y accesible para el entrevistado, procurando que las preguntas no sean demasiado largas para que el entrevistado pueda retenerlas en su memoria.

Se anticipa al entrevistado el tiempo promedio que puede durar la entrevista (45 a 60 minutos) y al comenzar se le solicita autorización para usar grabador, haciendo mención expresa al compromiso de resguardo de su identidad y se

toman notas como respaldo. La situación de entrevista debe constituir una situación de diálogo fluida aunque direccionada por los ejes de la guía.

## A) GF

- *Cantidad:* 12 adolescentes/jóvenes (2 de 1ro, 2 de 2do, 2 de 3ro, 3 de 4to y 3 de 5to).
- *Moderadora:* especializanda.
- *Observadora:* docente coordinadora del Centro Preventivo.
- *Objetivo:* obtener información valiosa acerca de las percepciones, opiniones, valoraciones y argumentos que tienen sobre su entorno cotidiano, actividades, escuela, sus vínculos y relaciones, canales de comunicación que utilizan entre ellos y con el resto de la comunidad, publicidad de sus actividades en el seno de la comunidad.
- *Categorías de información a coleccionar:*
  - a) *Percepción de problemas:* trabajo infantil, deserción escolar (por qué creen que trabajan algunos adolescentes/jóvenes?, por qué creen que algunos adolescentes/jóvenes abandonan la escuela?, qué opinión tienen del embarazo adolescente?, qué problemas tienen los adolescentes de Santa Ana?, percepción respecto a cómo son percibidos por otros sectores de la población.
  - b) *Identidad:* cómo son los adolescentes/jóvenes de Santa Ana?, qué tienen los adolescentes de Santa Ana que no tengan los de otros lugares?, cómo son los adolescentes del barrio en que viven?, qué hacen?.
  - c) *Participación social:* qué actividades desarrollan?, por qué las desarrollan?, qué les gusta hacer?, con quiénes?, en qué espacios?, qué alternativa le gustaría tener?, sus familias participan de sus actividades (en la escuela u otros espacios)?, se entera la comunidad de las actividades que hacen ustedes?.
  - c) *Canales de comunicación:* hay relación entre turno mañana y tarde?, cómo es esa relación?, cómo se enteran de lo que pasa en Santa Ana (medios de comunicación u otras vías)?, escuchan el programa de radio del CAJ?, qué temáticas le gustaría escuchar en ese programa?, les gustaría participar en la producción de un medio de comunicación propio?.

El GF duró 90 minutos y nos ubicamos en 'U', alrededor de una mesa larga. El desarrollo de la sesión se caracterizó por oscilaciones permanentes que iban de la

escucha atenta y colectiva a un interlocutor, a situaciones de risa o chistes por lo bajo; del crédito que otorgaban a algunos argumentos dichos por algunos participantes a la descalificación a otras, todo esto hacía que la predisposición participativa fuera ajustándose a estos vaivenes que surgían espontánea e inesperadamente. Bien sabemos que las acciones de comunicación no verbal son ricas en información en análisis discursivos. El hecho de conocerse entre ellos (de vista o con otro grado de vínculo) hicieron que *'lo no dicho'* actuara como un código significativo compartido colectivamente: determinadas señas, gestos, posturas, miradas, contacto físico (pequeños empujones, palmadas de aprobación o rechazo por lo que decían, tocarse con los pies debajo de la mesa, etc).

Lo lúdico y las chanzas, propios de la edad, provocaban diversas reacciones: risas pudorosas, nerviosas o tentadas en el destinatario, o generalizadas, o reprobadas por algunos en un intento por disciplinar a sus pares. Estas situaciones iban en desmedro del compañero que estaba hablando, obligándolo a retomar la palabra, pero también servían como lugares de provisorio no-posición ante lo que se indagaba hasta que, cuando la mayoría ya se había expresado, recién allí decidían dar su opinión.

Si bien al inicio del GF se había explicado el motivo del uso del grabador, despertó ansiedad y curiosidad o risas, por lo cual ofrecimos reproducir parte de la grabación al final, acuerdo que fue bienvenido.

## **B) Entrevistas**

- *Cantidad:* 5 (directora, docentes que coordinan el Centro Preventivo, y el CAJ, una celadora, un profesor). Las entrevistas se realizaron antes que el GF.
- *Entrevistadora:* especializanda.
- *Objetivo:* captar y registrar los argumentos por los cuales se sostienen determinadas opiniones respecto a los adolescentes/jóvenes, obtener información sobre las lógicas interpretativas e institucionales que orientan el tipo de acciones (u omisiones) que realizan en materia de vínculos institucionales y en torno a la vida cotidiana de los adolescentes/jóvenes, indagando las relaciones existentes entre discursos y acciones concretas que se llevan a cabo.
- *Guía de preguntas:* cómo son los adolescentes/jóvenes de Santa Ana?, en qué actividades participan?, cuáles son las características socioeconómicas y culturales de los alumnos que asisten a esta escuela?, la escuela realizó o realiza alguna

actividad que involucre a adolescentes/jóvenes?, cuáles?, alguna de esas actividades incluyó a las familias?, qué actividad cree usted le gustaría tener a los adolescentes/jóvenes?, estaría dispuesto a participar o acompañar una actividad con ellos?, en qué trabajan los adolescente/jóvenes?, tiene alguna consecuencia el hecho de que trabajen?, se relacionan los alumnos de ambos turnos?, de qué manera?.

### **Fortaleciendo vínculos**

Tanto las entrevistas como el GF nos proveyeron valiosísima información y sirvieron para orientar nuestra intervención, con temáticas o problemáticas explicitadas en los testimonios, y soslayadas en otras que ayudarían a la direccionalidad del proceso de EP con los educandos.

Al primer encuentro asistieron los integrantes y coordinadoras del Centro Preventivo y del CAJ y la directora nos presentó como *'con quien van a hacer un periódico y radio'*, una presentación-mandato que analizaremos más adelante.

Para comprender mejor el punto de partida para acompañar a estas organizaciones estudiantiles, vale comentar en qué estado de actividad se encontraban al momento de iniciar los encuentros. El Centro Preventivo era el más numeroso, se mostraba altamente cohesionado, con relaciones horizontales, con buena empatía con su coordinadora, un actor social de marcada referencia y respeto para ellos, y al momento de iniciar los encuentros el grupo recién comenzaba a planificar sus actividades por lo que su coordinadora se mostró abierta y predispuesta a iniciar un recorrido con la especializanda en vistas a volver a estimular la creatividad y empuje del grupo.

Respecto al CAJ, si bien la directora lo equiparaba en fuerza y representatividad, la realidad demostraba otra cosa: tenía menos miembros 'registrados' como pertenecientes a él (no más de 15) de los cuales cinco o seis participaban de las actividades (taller de rytmix y programa radial), el acompañamiento de la docente coordinadora no era permanente debido -según su propio testimonio- a que el proyecto no estaba recibiendo fondos para RRHH prometidos, por lo cual el CAJ se reducía a un fuerte liderazgo de la alumna-conductora del programa y sin aperturas para la participación o ingreso de nuevos compañeros.

Luego de acordar con ellos los días y horarios de encuentros semanales, nuestra intencionalidad como educadora en la experiencia de EP se orientaría a:

- fortalecer la **participación** rescatando, refuncionalizando y apoyando los espacios participativos existentes y alentando la apertura de canales para la incorporación de más y otros compañeros.
- revalorizar la mirada y acción colectivas que garantizaran la conquista de **espacios** de creación y de vinculación superadores de lo establecido.
- posibilitar la reflexión sobre **identidad** como ciudadanos santaneros y como adolescentes
- acompañar actividades que dieran lugar a la generación y persistencia de nuevos **lazos asociativos, cooperativos y solidarios**.
- favorecer al cambio en los educandos de su posición de **oyentes a hablantes** y ayudar a su inclusión como hablantes frente al resto de la comunidad.
- incentivar el descubrimiento grupal de sus actividades, logros y motivaciones, su puesta en valor como rasgo identitario.
- generar condiciones para que el grupo identificara y desarrollara al máximo sus capacidades de elaborar sus conflictos, deseos, inquietudes, necesidades y llevara a cabo sus **habilidades comunicacionales** para su expresión.

El modo en que fuimos presentados por la directora (*'con quien van a hacer un periódico y radio'*) reflejaba la lógica de la escuela pública en su percepción de la educación como información a transmitir (*'bancaria'*) y como un producto (objetivo material a cumplir). La directora esperaba y entendía como lógico que los encuentros derivaran en un producto tangible, visible, no sólo como 'resultado' del taller sino como un producto que el establecimiento pudiera resignificar como un logro institucional. Los alumnos, por su parte, contracara del sistema tradicional que naturaliza que directivos y profesores puedan solicitarles actividades y cursos de acción, nos recibieron como 'un profesor más' que 'les enseñaría a hacer' lo que la directora les informaba.

Fue así que en los primeros encuentros las manifestaciones de ansiedad, expectativa y ganas de '*saber*' de ellos respecto a la instrumentalidad de los medios -'periódico' a elaborar y 'programa de radio' a refuncionalizar- fueron el punto de partida del proceso de EP como emergentes espontáneos para reflexionar sobre el para qué, con quiénes, para quiénes, a favor o en respuesta a qué o quiénes.

En la medida en que concebamos la Educación como un proceso de aprendizaje de toda la vida, no puede dejar de servirse y acudir a la Comunicación como su

complemento directo. La educación es a la vez *un acto político*, un *acto de conocimiento* y un *acto creador* como decía Freire, entonces no puede sino hacer el mismo camino que la comunicación en el proceso del cambio social.

Si la EP tiene la función de sacar lo que el sujeto lleva adentro para **potenciar su creatividad y socializar sus conocimientos y valores**, entonces los equipos, los medios de comunicación como fines y las capacitaciones en tecnologías no bastan, lo que importa son los procesos de producción de sentidos, problematizados para luego alcanzar consensos, que puedan asumirse como representativos de un colectivo que se vale de un medio de comunicación sólo para su circulación y no como producto en sí mismo.

Las RS circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación, y se cristalizan en conductas y disposiciones materiales o espaciales. En tanto *sistemas de interpretación* que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales.

Las RS de un grupo frente a un determinado conocimiento o concepto inciden en la adquisición de una actitud positiva o negativa ante ese determinado hecho o área del saber. Si pretendíamos lograr un cambio actitudinal en los adolescentes que se manifestara en una actitud positiva ante un hecho o tema, debíamos recordar que ese cambio depende de factores relacionados con sus RS.

La propuesta de 'hacer medios' no surgida del intercambio educadora/educandos sino mencionada por 'otro' (directora), fue un disparador que movilizó al grupo en dos sentidos: por un lado, despertó entusiasmo por el protagonismo que supone un proyecto propio; y por otro puso en el tapete las RS sobre participación, como invitación y ejercicio, y el poder real para una toma de decisión entre pares. La reflexión surgió cuando ejemplificaron relatando un episodio en el que habían sido invitados (por profesores) a elegir videos para proyectar en la escuela y, cuando lo habían hecho - recordando a su vez lo costoso que había sido ponerse de acuerdo entre ellos-, *'la directora nos salió con que elijamos tres títulos y que ella decidiría si se podían y cuál veríamos... para eso no nos hubieran preguntado nada y listo!, al final... lo de siempre nomás, deciden ellos'*.

Lo que el primer día de encuentro educadora/educandos nos resultó imposición de una actividad a potenciales hablantes y querer anteponer el carro (producción de medios) a los caballos (acompañar una experiencia de reflexión-acción-reflexión sobre temáticas

definidas por ellos mismos para que, mediante la EP, ir descubriendo y valorando la comunicación popular como su contracara para ser, reconocer(se) como tal y ejercer su condición de sujetos sociales singulares, formando parte de esa escuela particular y de la comunidad Santa Ana en general).

Entonces, pretender cambiar esa concepción sobre participación y facultad para decidir entre ellos -y el manifiesto sentimiento de descreimiento y frustración que aún testimoniaban- era más complejo que lograr un cambio conceptual *'ya que las actitudes son pautas de conducta muy arraigadas y con motivaciones profundas -en la mayoría de los casos implícitas- que dirigen la conducta de las personas incluso a pesar de que éstas expliciten lo contrario'* (Moscovici, 1989).

A la intencionalidad de participación había que llenarla de contenido y sentido. La **participación** necesita tiempo para que los educandos fueran adquiriendo confianza en sí mismos, en su capacidad creativa y en sus posibilidades de acción, lo que redundaba en una mayor y mejor disponibilidad para participar en un proyecto comunitario. Molina y Velázquez<sup>62</sup> dirán *'(...) la **participación social** supone un proceso que permite la realización y desarrollo de la población incorporando su capacidad creadora, expresando sus necesidades, demandas y modos de comprender la realidad, proponiendo y defendiendo sus intereses, acordando, construyendo y luchando por objetivos definidos, involucrando a la comunidad en su propio desarrollo y organización, y participando en el control compartido de las decisiones; desde la definición colectiva del sentido y la direccionalidad del desarrollo humano y social, de la cotidianidad y la estructuración de relaciones, de las instituciones y el mundo de la vida (...).'*

Otra arista de la participación tenía que ver con la no obligatoriedad de asistencia, tal como estaba instituida la dinámica de trabajo del CAJ y Centro Preventivo, por lo cual fue necesario que acordáramos compromisos mínimos. Que los educandos vivieran en distintos barrios favorecía la sumatoria y representatividad de otras miradas (referenciadas por lugares de residencia, características socio-culturales de sus familias y vecinos, accesos a servicios, etc) pero como los encuentros eran en contraturno, debíamos prever margen para la imposibilidad de asistencia de algunos adolescentes

---

<sup>62</sup> MOLINA, María G. y VELAZQUEZ, Cuadernillo *Organización Comunitaria y Promoción Social*, Pág. 173, UNLa, 2007.

que vivían en barrios alejados y zona portuaria -ésta última a unos ocho kilómetros de la escuela- en días de inclemencias climáticas que dificultaran su traslado a pie.

## Hacia la inclusión de hablantes

Kaplún sostenía que en las experiencias de educación y comunicación popular '*se aprende al comunicar*', '*conocer es comunicar*', hablaba de la transformación social de los sujetos en términos de '*del educando oyente al educando hablante*' y afirmaba '*educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas*'.

Esta mirada a la que adherimos se relaciona con la de Mata<sup>63</sup> cuando habla de la exclusión de algunos hablantes: '*mientras unos sectores pueden desplegar sus discursos ante el conjunto de la sociedad en distintos espacios y oportunidades, hecho que los cohesiona, los legitima y les confiere poder; otros sectores carecen de esa posibilidad. Y lo que es más grave, impedidos históricamente de participar en la producción del discurso público, no llegan siquiera a reivindicar su legítimo derecho a hacerlo, no alcanzan a reconocer su capacidad de hacerlo, internalizando su exclusión y naturalizándola, dificultando su intelección como parte de la exclusión económica, social y cultural que padecen*' .

Este escenario de exclusión ofrece una doble posibilidad: la necesidad de democratizar el espacio comunicacional -apropiándose de herramientas necesarias para comunicar y generando presión para participar de sus distintos circuitos- y a la vez planteándose estrategias que van más allá de los bordes de ese campo hasta llegar a la sociedad toda.

Desde nuestra mirada de comunicación popular, la **exclusión comunicativa** es parte de un proceso más amplio, enmarcado por modelos de sociedad que también limitan las posibilidades de acceder a derechos (económicos, sociales, políticos y culturales) entre los que se encuentra el **derecho a la información y la comunicación**.

Fue así que una de las actividades que realizamos fue la lectura de la Ley de *Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*<sup>64</sup>, reflexión y cómo asociaban ellos algunos enunciados con su experiencia y realidad, tales como: políticas públicas de la niñez y la adolescencia (promoción de redes intersectoriales locales,

---

<sup>63</sup> MATA, María Cristina. *Comunicación popular: de la exclusión a la presencia*, mimeo, Córdoba, 1988.

<sup>64</sup> Ley N° 26.061, publicada en Boletín Oficial el 26/10/2005.

fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los derechos, preferencia en la atención, formulación y ejecución de la políticas públicas, participación comunitaria para la vigencia plena y efectiva de los derechos y garantías), prohibición de discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad, derechos que les asisten: **a opinar y a ser oído**, a la dignidad y a la integridad personal, a la documentación, a la salud, a la identidad, a la educación, a la libertad, al deporte y juego recreativo, de libre asociación, a la seguridad social, etc.

### **Adolescentes en acción**

En las reuniones fue emergiendo la reflexión sobre esos no-lugares o no-espacios comunicativos de los adolescentes y jóvenes de Santa Ana. Fueron develándose temas y actividades que los unían en intereses, deseos, que les requerían y habían requerido organizarse, planificar, discutir y consensuar, distribuir tareas, cumplir con objetivos trazados por ellos mismos, muchas de estas tareas que los involucraba, asociaba en tarea conjunta, estaban asociadas al calendario institucional (PEI) o del sistema educativo provincial, sin embargo eran manifestadas y testimoniadas como placenteras, estructurantes de relaciones de compañerismo, de solidaridad, de aportes, de tiempos extra-escolares compartidos que los ayudaban a re-descubrirse a ellos mismos desde otros lugares, sin guardapolvos ni uniforme, y compartiendo otros espacios de producción.

Así, fueron apareciendo, mediatizadas por la palabra, las actividades intra y extra muros que los convocaba (la feria de ciencias, la fiesta anual de educación física, las olimpiadas de la escuela, actividades del CAJ y del Centro Preventivo), la participación de ellos en otros espacios (congreso provincial de la juventud, consejo de niños y adolescentes, la semana del estudiante) y otras problemáticas sentidas, como: uso del celular de parte de los adolescentes -una educanda se preguntaba si era equiparable a una 'nueva necesidad básica'-, aumento de embarazos adolescentes y de la violencia escolar, entre otros.

## Identidad y espacios significativos

Así, a lo largo del proceso de EP y sirviéndonos de la palabra de los educandos que iba expresando la valorización grupal de las actividades y temas que los ocupaban y preocupaban, es que fuimos construyendo conocimiento, estimulando la imbricación de cómo interpretaban hechos de su vida cotidiana con conceptos teóricos para abordar una nueva reflexión. El rescate que ellos pudieron instalar de esas actividades intra y extra muros dio pie a abordajes y problematización de conceptos como identidad y espacios significativos.

La **construcción de identidad** es un proceso intersubjetivo que siempre *'se hace con otros y a través de los otros'*, no hay una identidad esencial por fuera de la experiencia histórica de los individuos. El encuentro con *'los otros'* es constitutivo del *'nosotros'* y refuerza ciertos elementos preformativos de la identidad. Sin embargo, ese encuentro es dinámico y ese *'otro'* puede variar, ir cambiando y así, reconfigurarse, por eso pensamos al sujeto *'como un nudo de relaciones, como resultado de las múltiples interacciones que establece con instituciones y personas y desempeñando diferentes roles'*<sup>65</sup>.

La identidad es cómo nos pensamos y definimos tras una reflexión, en función de las experiencias vividas. En su construcción, entran en juego elementos particulares o individuales desarrollados por los sujetos que interactúan (vivir en tal barrio, familias y vecinos de determinado nivel socioeconómico, grados de inclusión/exclusión en el sistema social y percepciones sobre los mismos, etc) pero también elementos de orden social y cultural (alumnos/as de tal escuela, estos compañeros, compañeros que sólo estudian y que trabajan para estudiar, pertenecer a hogar donde el sustento proviene de actividades privadas o de adhesión a planes sociales, etc).

La identidad social se deriva del sentimiento de pertenencia o afiliación a un entorno concreto significativo (residencia en tal barrio donde los adolescentes tienen tales características similares, asistencia a una escuela donde convergen adolescentes de otros barrios). La identidad no sólo contempla el hecho de sentirse perteneciente a un colectivo sino también la valoración -positiva o negativa- que el sujeto haga de su pertenencia y las emociones que esa pertenencia (le) generen, cuando por ejemplo

---

<sup>65</sup> BACZKO, Bronislaw. *Los imaginarios sociales, memoria y esperanzas colectiva*, Buenos Aires, 1991.

participan de actividades que aglutinan a pares de otras localidades y se ponen en juego mecanismos de identificación y diferenciación de sus vidas cotidianas y colectivas.

La construcción y desarrollo de la identidad siempre es una realización plural que se edifica a partir de la valorización del *nosotros* y de la interacción *con el otro*, por eso las visitas que habían hecho a la capital provincial aún resonaba como una experiencia de descubrimiento y auto-valoración por una identidad propia y singular.

Por lo tanto, si coincidimos que la identidad llega a vivirse como un hecho esencial de la experiencia personal y social, y que ésta se construye alrededor de entornos significativos, el **espacio** se convierte en un **símbolo identitario** básico, esencial.

El espacio alcanza un valor y significado muy alto que forma parte de la definición que cada individuo hace de sí mismo, expresando sentimientos de pertenencia a un determinado colectivo y de diferenciación de otros grupos. El lugar de residencia y el origen social, el tipo de experiencias y la posición ocupada en los distintos ámbitos sociales que se han transitado van forjando formas de mirar el mundo y de representarse en él (los adolescentes de la zona portuaria que caminan ocho km por día para ir a la escuela y los que, viviendo en idéntica condición, sólo trabajan, han abandonado la escuela y no les interesa volver, han abandonado la escuela y se auto-excluyen, hacen changas de contrabando, o atrapados en el ocio improductivo).

Taylor dirá que definimos nuestra identidad *'siempre en diálogo con -a veces en lucha contra- lo que nuestros otros significativos quieren ver de nosotros'*<sup>66</sup>. Los adolescentes y jóvenes de la zona portuaria y de barrios con menos servicios que otros son etiquetados con el estigma de pobreza, marginalidad, peligrosidad, violencia y otras características desacreditadoras, aún por otros significativos y 'pares' en el ámbito escuela como son los compañeros. Lo que marca en realidad no es la presencia de algo distinto sino una relación profundamente desigual, producto de un hecho económico que deriva en pobreza en donde el que estigmatiza se arroga el lugar de 'salvado' y el estigmatizado es el 'distinto' quien, a su vez, reproduce la estigmatización al asumir posiciones acomodaticias de *des-clasado*, poseído, atendido, a veces victimizándose respecto al sistema y a veces mostrándose perteneciente al universo de los incluidos (la escuela, el polideportivo, el taller de arte) viniendo él de un mundo de exclusiones.

---

<sup>66</sup> TAYLOR, Charles, citado en Cuadernillo Organización Comunitaria y Promoción Social, UNLa, 2007.

Ante *otros* -sobre todo del universo adulto-, la identidad de este grupo de la Comercio 10 se alzaba '*en lucha contra*' las RS que algunos sectores tenían de ellos, como sujetos apáticos, conformistas, sin intereses, vagos.

La dinámica de los encuentros fue sostenida con la asistencia de un considerable grupo estable, otros que iban y volvían, y unos pocos que optaron por no unirse al proyecto por motivos diversos (desinterés, dificultad de ir en contraturno, superposición del horario de los encuentros con el de actividades curriculares obligatorias y con asistencia, como educación física o tecnología).

Como todo proyecto, avanzamos en la planificación de acciones de comunicación popular que se plasmarían en voz escrita y oral. Fue así que los límites de pertenencia al CAJ o al Centro Preventivo se fueron borrando a favor de un proyecto único y conjunto en nombre de los adolescentes de la Comercio N° 10 donde no importó de qué curso, turno, edad, o de cuál de las dos organizaciones preexistentes provenían.

En materia de radio, el programa ya estaba al aire en una emisora que les cedía un espacio de dos horas los sábados a la tarde. Tras poner en valor el esfuerzo que significa la sostenibilidad de esta actividad, nos orientamos a fortalecer la iniciativa ya en curso que -al momento de comenzar nuestra experiencia- evidenciaba un fuerte liderazgo de no más de cuatro educandas ante lo que entendimos debíamos acompañar la apertura de la experiencia a nuevas y más voces, volverla convocante, ya que la *exclusión de hablantes* se había naturalizado ante las responsables del proyecto que aducían no interés de sus compañeros en participar. A partir de estas manifestaciones de las relaciones internas a partir de los discursos contrapuestos, se problematizaron cuestiones sobre qué y cómo estaban haciendo para atraer voluntades que se sumaran y, en contraposición, voces de compañeros que indicaban que no habían sido invitados.

Las habilidades y creatividades de cada uno fueron estimuladas y respetadas las decisiones del tipo de tarea a aportar para las experiencias de comunicación popular. Se armaron equipos de tarea, unos optando por lo que sería el instrumento gráfico y otros que se sentían más cómodos en la palabra oral y pre-producción, se fueron uniendo al programa. Fue así que, lo que se iba transitando en los encuentros, la puesta en valor de sus propios procesos y todo lo que hacían comenzó a circular por el medio físico radio, lo que generó a su vez, comentarios y participación de oyentes que fortalecía las propias representaciones positivas que tenían de ellos mismos y de lo que podían llegar a instalar de novedoso en la comunidad.

Se apuntaron a modo de lluvia de ideas las actividades pasadas, presentes y por venir que, adujeron, sólo conocían los padres que se habían acercado a la escuela el día de realización pero que muchas familias nunca se habían acercado para verlos en una actividad o puesta en escena de un trabajo individual o en equipo.

Cuando las problemáticas que los movilizaban, preocupaban e interesaban habían cobrado visibilidad desde la reflexión, recién allí como educadora fuimos acercándoles herramientas básicas para diseño de un guión radial que les facilitara armar y transitar cada programa, cómo podían ir nutriendo de nuevos contenido el espacio de aire, sin afectar el estilo musical que hasta ese momento caracterizaba al programa. Otras estrategias herramientas fueron búsqueda de fuentes, entrevistados claves, uso del grabador, estilos noticiosos y estructuras (volanta, título, bajada, etc). La utilidad que tiene un medio para la comunidad siempre es más importante que la profesionalidad y el producto en sí mismo, el medio no vale por la cantidad de información que transmite ni por su profesionalidad estética sino por cómo incorpora la participación en el proceso de producción y cómo éste se relaciona con los procesos sociales.

Desde el enfoque de la comunicación popular, los medios son medios, no fines en sí mismos, son un camino para la transformación social, pensados y producidos en, por y para estar al servicio de las necesidades de una comunidad, grupo o sector vulnerable.

Con el devenir, fueron comprobando que tenían mucho para contar, para hacer circular en la comunidad, de que a pesar de que Santa Ana no ofrecía muchas alternativas para ellos podían ir transformando percepciones previas y ver que sí pasaban y sucedían cosas porque ellos las impulsaban y protagonizaban, participando en la construcción social de su realidad, como decía Jodelet, y que el conocimiento práctico que siempre había estado permitía dar sentido a acontecimientos y actos que ahora resultaban familiares.

Lo que escribían y decían sólo había encontrado canales de manifestación de los crecimientos que iban ganando con cada experiencia en y fuera de la escuela, entre ellos y con otros, de otros lugares.

A mediados del proceso de EP y con las acciones de comunicación popular relatadas ya en marcha, la Municipalidad creó por resolución<sup>67</sup> el **1er. Consejo de los Niños, Niñas y Adolescentes** '(...) *para generar un espacio de participación social que*

---

<sup>67</sup> Resolución N° 175/8, Municipalidad de Santa Ana.

*promueva los valores democráticos y contribuya en la formación cívica de los pequeños ciudadanos (...) con el objetivo de fortalecer los vínculos entre los habitantes de la localidad desde un compromiso inter-generacional para alcanzar condiciones comunitarias más equitativas, de inclusión y menos agresivas (...) teniendo en cuenta que es necesario realizar un aprendizaje compartido sobre aquellas cosas que son de interés común y público y poder realizar entre comunidad, instituciones y Estado gestiones cooperativas en beneficio de los niños, niñas y adolescentes es que este crea este Consejo (...)'.*

Llamativa y contradictoriamente, para la conformación de este Consejo -que por el recorte etéreo que su propio nombre sugiere y por el cual debería estar impulsado e integrado por niños/as y adolescentes santaneros, además del acompañamiento de población adulta- sólo fueron convocados docentes representantes de cada escuela y actores sociales claves de otros sectores y organizaciones. El lanzamiento del Consejo fue hecho como una acción del gobierno local, jornada para la que la intendencia había solicitado la asistencia de 'delegaciones' de alumnos primarios y secundarios, asistencia que se dio en carácter de 'invitados' antes que de 'protagonistas' reales de una iniciativa para la cual no habían sido consultados y como si una resolución pudiera garantizar lo que no se había generado. Otros, no ellos, ya habían decidido los temas sobre los cuales dictar charlas para que escuchen y aprendan *bancariamente* lo que otros entendían que los niños/as y adolescentes tenían que saber.

La asistencia a las reuniones del Consejo de educandos que venían participando de las experiencias de radio (escolar en la primaria y de la secundaria en emisora privada) y del boletín escolar resultaron lo distintivo dentro de una agenda que los había pensado como destinatarios/receptores pasivos antes que como sujetos hablantes, ejerciendo sus derechos a la información y comunicación, haciendo escuchar su voz, y construyendo así ciudadanía desde la participación y consulta efectiva, y no como espectadores.

Así, los educandos socializaron las experiencias ante pares de otras escuelas con relatos de la nueva construcción social que generaba el solo hecho de ser parte de proyectos colectivos. La experiencia de EP en el ámbito del secundario circuló en una suerte de pliegos murales a medida que se iban escribiendo, con urnas que armaron para comentarios, sugerencias y opiniones, y que se materializó en un boletín en soporte papel (ver ANEXO V), el cual fue impreso con fondos de la escuela y entregado a todas

las instituciones y organizaciones locales, a las familias que asistieron al acto de fin de año, con una cantidad prevista también para otros adolescentes.

### **Aportes de la EP a la práctica**

Entre los derechos que tienen las masas populares hay dos que Freire planteaba con énfasis: el derecho de saber mejor lo que ya saben y el derecho de participar en la producción del nuevo conocimiento.

Cortizo<sup>68</sup> dirá que las prácticas de un grupo adquieren vital importancia porque traen consigo espacios sociales en los cuáles *'habla la práctica'* de la que también son destinatarios y participantes activos de su construcción.

La producción de nuevos conocimientos debería traducirse siempre en la **sistematización de las prácticas**, constituir un aporte de valor en la comprensión de la diversidad que hoy expresa la sociedad y un avance en la creación de marcos referenciales para la definición de rumbos alternativos de abordaje e intervención social dentro del campo de las políticas públicas.

La sistematización, entendida como modalidad para transformación de la realidad (mediante la resignificación del proceso práctico vivido), instala una nueva visión ontológica, epistemológica y metodológica dentro de las instituciones del Estado, el registro de la experiencia debe servir para hacer mejor las cosas.

Siguiendo a Cortizo, la EP y las metodologías nacidas en su seno (como la sistematización) debieran establecerse como nuevos modos de mediación en la aplicación de políticas sociales en el marco de políticas públicas que abonen también diversos mecanismos de explicitación de las situaciones concretas con las que se trabaja. El cambio en la estrategia de las políticas públicas desde el lugar habitado por los intereses populares se lograría creando nuevos modos de registros a escala pedagógica y política, como puentes políticos y metodológicos anclados en la EP para crear o recrear modos de recuperación del registro oral y emocional.

Como señalamos en el marco teórico, en las experiencias de EP se enfatiza el proceso, no por eso el modelo se desentiende de los contenidos y de los efectos, pero su acento no estará nunca en éstos, sino en el proceso personal del educando formando parte de un colectivo.

---

<sup>68</sup> CORTIZO, Marcelo. *La participación de las organizaciones en la planificación y gestión en las políticas públicas y la relación con la educación popular.*

En las experiencias llevadas adelante con y en las dos escuelas públicas, el cierre fue la sistematización de las prácticas vividas y transitadas por educadora y educandos, construyendo un camino histórico de los procesos comenzando por los puntos de partida que recordábamos como fundacionales de la relación pedagógica-comunicacional colectiva, miradas y formas de hacer-actuar frente a avatares (estímulos por los logros, obstáculos superados para seguir siempre), posicionamientos nuevos ante el conocimiento nuevo, develado, construido socialmente tras el cual, definitivamente, ni *nosotros* ni *ellos*, seríamos ya los mismos.

## CAPITULO V CONCLUSIONES

### UNA MIRADA MULTI-DIMENSIONAL

---

Este capítulo tiene la pretensión de ser una reflexión final que abarque y contemple instancias distintas, pero conexas e imbricadas, de nuestra participación en el Programa de Especialización recuperando sus dos ejes: la formación académica y la intervención territorial en un proceso que, en lo interno y personal, comenzó -como se comprenderá más adelante- aún antes del primer día en Santa Ana, con la (pre)alimentación de un deseo, de la esperanza de participar como becaria de uno de los programas que hacen a las nuevas políticas sociales de la Argentina.

A las conclusiones de las dos prácticas, nos interesa incluir en esta reflexión de cierre otros aspectos o dimensiones que exceden al territorio de abordaje pero que se ubican bajo ese gran paraguas de las *nuevas políticas sociales* con la intención sean aportes, propuestas, que puedan devenir en nuevas y mayores inclusiones que potencien los abordajes sociales en terreno, en el cara-a-cara con grupos y comunidades.

#### **Las experiencias, *nuestros aprendizajes***

La comunicación ha dejado de ser un instrumento *al servicio de* para convertirse en una dimensión estratégica del desarrollo. Un aporte que podemos hacer los

comunicadores sociales al intervenir desde la perspectiva de la CP y comunitaria es mostrar desde las acciones, otras miradas y posibilidades a partir de la demanda, del deseo, de un grupo u organización de producir un medio propio de comunicación. Que haya existido una demanda originaria y fundante relacionada con la producción mediática fue una oportunidad privilegiada para exponer otros escenarios posibles acerca de la educación y comunicación y de la propia organización en tanto actor social inserto en un contexto, escenarios que superan la mirada clásica acerca de la comunicación y los medios.

Para generar una comunicación democrática y horizontal, nos servimos de la EP como mejor opción cuando aspiramos a saberes contruidos colectivamente, en espacios donde todos son maestros y alumnos a la vez, donde se puso en valor el saber popular de los educandos y el ancestral acercado por las familias de los últimos, y donde el conocimiento científico o técnico acompañó, potenció, ayudó a abrir caminos para manifestaciones conjuntas de lo existente pero no-dicho.

Ambas experiencias dejaron lecciones de auto-aprendizaje que bien se traducen en conclusiones:

- Aprendimos a ser más indulgentes con nosotros mismos en la reflexión y auto-crítica de nuestra intervención, teniendo en cuenta los tiempos nuestros y de los grupos/instituciones y los avatares de los mismos.
- Aprendimos a modificar, provechosamente, nuestra manera de ver/sentir/hacer/qué-hacer.
- Aprendimos a sacarnos la mochila de valoraciones de las prácticas en términos de medición de resultados, de lo exclusivamente cuantitativo (cuántas reuniones, cuánta gente, cuántos asistentes, cuántos/as tal cosa), equiparando lo numérico a un falso eficientismo.
- Aprendimos a animarnos a probar(nos) otros *lentes* para mirar, observar y percibir que nos desligaron -y enhorabuena- de la preocupación por el punto de llegada y por la concreción de productos tangibles, visibles, materializados, como si poder decir *'hicimos esto, acá está'* fuera prueba suficiente de logro y evitar -conciente o inconcientemente- el pensar el tránsito, el proceso, las idas y vueltas, volver a partir pero seguir, ir nutriéndonos de-y-en ese camino lleno de contradicciones, conflictos, tensiones, revelaciones y ocultamientos.

- Aprendimos a apreciar en conjunto la riqueza del proceso, valorar, potenciar y enriquecer los logros y continuidades de los que seguían, y no quedarnos en iniciativas trucas o inviables por circunstancias ajenas al grupo, no quedarnos en pretender desanudar nudos de pujas ajenas (intendente-directora secundario) con más ribetes de pulseadas de poder que intenciones de acercamientos superadores y productivos. Entendimos que 'comprar peleas ajenas' nos sólo nos hubiera puesto en situaciones incómodas para sostener la actividad sino que hubiera podido leerse como una toma de posición a favor de una de las partes (por ejemplo, acceder a la 'sugerencia' de la intendenta de parar la actividad-articulación con la secundaria, o la propuesta de la directora de que la especializanda solicitara fondos a la municipalidad para la impresión del boletín) y poner en riesgo las expectativas de los adolescentes de hacer algo distinto y que, por lo distinto, despertaba su interés. Optamos por transitar sobre el delgado hilo de no involucrarnos en el enfrentamiento entre ambas mujeres y así avanzar en una construcción social que evaluábamos más importante, más elevada y más productiva que una puja de intereses en la que los adolescentes quedarán (siguieran quedando) como rehenes o botín de luchas de poder parcelado sin saberlo, donde los adultos y dirigentes priorizaban sus posiciones y apetencias antes que accionar a favor de la disminución de la vulnerabilidad del grupo e incluirlos a la vida ciudadana con propuestas que podrían tomarse en conjunto.

Concluimos también que la educación y comunicación populares nos aportaron:

- Que educadora y educandos nos relacionamos en el acto del conocimiento a través del diálogo con un importante estímulo de la reflexión y la creatividad.
- Que la construcción del conocimiento se dio colectivamente, en un ámbito democrático, donde se tomaron en cuenta los saberes de ambos.
- Que la educación problematizadora implicó un acto permanente de correr velos de la realidad.
- Que los sujetos fueron activos de su propio aprendizaje.
- Que reconocimos en los educandos a sujetos que se han ido construyendo a lo largo de la historia y no aislados o desligados del mundo.
- Que las experiencias concientizaron y politizaron sobre las contradicciones del mundo humano incentivando a la transformación de su realidad y a organizarse para ello con un proyecto.

- Que a partir de la práctica y para teorizar, apuntamos al saber popular, a lo que los educandos vivían y sentían, y que ese proceso de teorización permitió ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual, dentro de lo social y colectivo.
- Que sistematizamos las prácticas como una metodología para registrar y volver a pensar(nos) en la producción colectiva de conocimientos, en una dialéctica permanente acción-reflexión-acción. Más allá de los productos físicos que nunca fueron meta, las experiencias culminaron con la reconstrucción del camino histórico que habíamos transitado educadora y educandos, rescatando los puntos de partida y capitalizando tropiezos y obstáculos como logros porque no detuvieron la marcha.
- Que si la Educación es a la vez *un acto político, de conocimiento y creador*, hará el mismo camino que la Comunicación en el proceso del cambio social. Y la Comunicación, precisamente, es la que puede contribuir en esa transformación porque ella también es proceso antes que producto, de ahí que fue de fundamental importancia establecer la diferencia entre *información* (= producto) y *comunicación* (=proceso).

### **Las experiencias, líneas de continuidad**

Intervenir en la comunidad a partir de la producción de medios desde la perspectiva de comunicación popular fue una invitación y un desafío a repensar el sentido de la comunicación en y desde la escuela pública. No pensamos estos medios como espacios mediocéntricos o de auto-realización comunicativa sino como herramienta destinada a hacer un aporte dentro de un proyecto de cambio social.

Producir estos medios fue una gran oportunidad para adquirir conocimientos y herramientas que les permitan apropiarse y transformar su propia realidad. Ciertamente no es posible imaginar medios elaborados por la totalidad de un colectivo determinado, siempre será necesario un grupo que asuma su producción y avanzar pacientemente, paso a paso, sabiendo que la participación es proceso.

La radio escolar en la escuela primaria continuó funcionando, proyecto de cambio social instalado ya no como parte del PEI sino asumido por un grupo de educandos que rescató la modalidad de EP como posible, aún dentro de los límites de la escuela tradicional. Quedó conformado un comprometido equipo de educandos que tomó la posta como educadores para seguir generando procesos de EP con pares y niños/as.

La directora de la secundaria, por su parte, además de atribuir a la experiencia un logro institucional exhibible, manifestó su intención de seguir la experiencia al año siguiente, acompañadas por las coordinadoras del CAJ y del Centro Preventivo, educandas en nuestra experiencia y educadoras en esa continuidad, garantizándose así la sustentabilidad de la modalidad y rescate de las ganancias para los sujetos implicados.

El programa en el espacio público y masivo de la emisora privada se vio fortalecido por la adhesión de más jóvenes y adolescentes que, desde el edu-entretenimiento, vieron incentivadas sus ganas de aportar y ser ellos mismos una usina de temáticas y problemáticas de su interés y así convertirse en sujetos hablantes permanentes.

Otro aporte de nuestras experiencias fue, al finalizar nuestra intervención, la elaboración de un proyecto provincial integral de radios comunitarias, que pudieran emitir desde los CICs u otros espacios comunitarios que la especializando presentó al responsable del **Centro de Referencia**<sup>69</sup> como una manera de ampliar proyectos de EP y CP a otros territorios de Misiones.

Otro aprendizaje se desprende de lo descrito en **Programa CIC (Capítulo II)**. Si bien la inclusión o no del CIC en la agenda prioritaria del gobierno local y la subsiguiente demora en el inicio de su construcción no era un tema de incumbencia de la especializanda, igualmente nos llevó tiempo entender una situación que nos parecía incomprensible desde nuestra lógica.

A menudo, las demoras en infraestructura se dan por falta de fondos o promesas de remesas incumplidas. Este no era el caso, los fondos ya estaban disponibles, pero faltaba otra pata tan o más fundamental que el dinero para ladrillos: el entendimiento y la convicción de que el programa CIC era mucho más que un edificio. Precisamente, cuando la dinámica comunitaria está tan atravesada por el poder y decisiones casi personalistas de la figura de la intendenta, con un Consejo Consultivo Municipal del que sólo participaban simpatizantes de la gestión, el espíritu de un programa como el CIC que invitaba a abrir el juego con espacios multisectoriales y actorales, participativos y de escucha a las bases, no resultaba tan atractivo como la obra pública que da más crédito

---

<sup>69</sup> Depende del MDS y es el brazo articulador de las políticas sociales que se implementan en un territorio provincial.

y rédito cuando los vicios de la vieja y mal entendida política persisten enquistados en las administraciones locales.

Tuvimos entonces que aprender a sortear, nosotros mismos, el obstáculo de la no-lógica; aprender a negociar nuestra articulación con la municipalidad desde lugares que sabíamos no resultarían conflictivos, como en el caso de la escuela primaria cuya directora participaba activamente del proyecto político municipal. Pero también aprendimos a no quedar en espera de otras oportunidades sino crearlas, ir por ellas, animarnos a buscar atajos o intersticios donde colarnos desde nuestra intervención por la cerrazón del mapa social para satisfacer demandas y hacer acompañamientos a sectores que entendimos estaban desatendidos desde lo estatal, lo que nos valió objeciones de la intendenta por articular con los adolescentes, no por la institución escuela en sí misma sino por desavenencias político-partidarias traducido en no diálogo y enfrentamiento entre la jefa comunal y la directora. Si recordamos que en Santa Ana existe un solo secundario, institución que por el servicio prestado concentra a la mayoría del colectivo, se comprenderá mejor el peso de la 'pulseada' de poder entre ambas mujeres, una desde lo político y la otra desde el beneficio que otorga la cotidianeidad de la relación y vínculo con este vasto sector social, la mayoría futuros votantes pero muchos ya ejerciendo el derecho a sufragar.

En esas aguas navegamos y fue interesante el desafío de mantener la actividad en el barrio de la escuela y lograr articular con el recientemente creado Consejo Municipal de Niños/as y Adolescentes donde se presentaron y compartieron las experiencias realizadas en las dos escuelas.

### **Hacia una Comunicación no sólo 'de' sino 'en' las Políticas Sociales**

Nos interesa aquí volver sobre el lugar que ocupa el *campo* de la Comunicación en el marco de las políticas sociales, convencidos de que constituye un factor definitorio en el éxito de las mismas.

Decimos *campo* para designar todas las dimensiones, manifestaciones, modalidades y orientaciones que la Comunicación puede asumir según, a su vez, de los variados posicionamientos y enfoques de quienes decidan incluirla -o no-, cómo se la piensa, con qué sentido, a favor de qué o quiénes, por qué canales, etc.

Entendimos que persiste un desaprovechamiento de la Comunicación como herramienta para lograr una mayor inclusión social por parte de los programas que

constituyen las políticas sociales. Nos preguntamos si se debe a un desconocimiento de los funcionarios políticos y técnicos de otras disciplinas de las posibilidades que brinda la Comunicación como herramienta para la democratización plural y la inclusión, o si es porque la lógica política y tecnocrática prevalece sobre la lógica educativa y social. Quizás ambos factores se den en simultáneo.

Cuando decimos ‘en’ y no sólo ‘de’ las políticas sociales significamos que lo común es ver que cuando se piensa e incluye la Comunicación se lo hace prioritariamente por su capacidad como herramienta ‘institucional’, o sea, la comunicación ‘hacia afuera’ de los programas, hacia la sociedad en general. Si bien ésta es una función necesaria porque promociona, publicita, la existencia de los distintos programas, son mensajes unidireccionales, meramente informativos, que se vehiculizan por medios masivos a destinatarios sin rostro. Los canales suelen ser internet, spots radiales o televisivos, notas en diarios o funcionarios ‘hablando de’ a través de un medio masivo, gacetillas y conferencias de prensa. Este plano de la comunicación es sin dudas necesario pero no suficiente, permite difundir información pero no tiene posibilidad de un ida y vuelta, menos aún de la generación de voces alternativas.

Entendemos que la incorporación de otras dimensiones de la Comunicación sigue siendo una deuda en el diseño e implementación de las políticas sociales, la dimensión ‘hacia adentro’ y ‘horizontal’ de los programas, ya sea:

- entre equipos de gestión centrales y los técnicos en terreno u organismos contraparte provinciales o municipales.
- entre los equipos (central y local) y la población destinataria de cada programa.
- entre la población destinataria

La inclusión de comunicadores en los equipos técnicos para el diseño de políticas comunicacionales transversales sería un aporte que redundaría en beneficio de los programas. Los comunicadores con formación y experiencia en el abordaje de la *cuestión social* podrían orientar acciones, por ejemplo, que contribuyan a revertir representaciones sociales que aún hoy, en tiempos en que hablamos de políticas sociales integrales y universales, estigmatizan a muchos planes y programas como ‘asistencialistas’.

Vale preguntarnos si esa percepción asociada a ‘dádivas a los pobres’ no sucede, precisamente, por el vacío o brecha que persiste entre la letra, espíritu, de las políticas

sociales y los estados de mayor bienestar y procesos superadores que deberían desencadenar la implementación de las mismas y que sin embargo no se ven, no se sienten, no se traducen como transformadores de realidades colectivas.

Es allí, en ese intersticio invisible, donde entendemos que la Comunicación tiene mucho para aportar con sus variados recursos, soportes, técnicas y herramientas para lo *universal* (políticas de comunicación transversales a las políticas sociales), para lo *particular* (rescate de lo regional, lo provincial) y para lo *singular* idiosincrático de cada territorio, con acompañamientos que promuevan la circulación de la palabra, de saberes locales, para comunicar temáticas de interés de sectores, donde la CP y la EP sean dispositivos para la puesta en valor de la identidad local y favorezcan -real y efectivamente- una mayor apropiación por parte de la ciudadanía.

### **De la intención a la concreción**

Al iniciar este capítulo dijimos que hoy sentíamos que nuestra inserción y participación en el Programa de Especialización había comenzado con la (pre)alimentación de un deseo, de una esperanza, aún antes de conocer qué territorio nos sería asignado.

Nos referimos a la *Carta de Intención* que escribimos para aspirar a una beca y que, revisando los documentos reunidos para la elaboración de este TFI y terminado el proceso, releemos nuestras propias palabras desde *otro lugar*. Hoy lo expresado en esa carta nos traduce, nos remite, lo asociamos, a lo que Freire expresa como *'el punto de partida es el sentido común de los educandos... para llegar 'allá' es necesario partir del 'aquí' de los educandos pues 'nuestro aquí' como educadores es muchas veces 'el allá' de los educandos*.

Reproducimos pasajes de aquella Carta a modo de rescate de nuestra propia voz, para reflexionar sobre términos y posiciones, no para invalidarlos sino re-pensarlos al cabo del proceso. El subrayado destaca esas partes a las que hacemos referencia en pie de página:

*(...) interés de formación profesional en vistas a una aplicación y aprovechamiento reales de los conocimientos y estrategias a adquirir en el convencimiento de que el llamado 'trabajo social' es sólo aquel que se ejerce en y con la comunidad, no el que se predica, una observación que podría pecar de trivial si personalmente no hubiera transitado experiencias que me hicieran*

*comprobar lo diferencial entre el voluntarismo y el 'saber cómo', entre acciones espontáneas o espasmódicas y planificadas con metas y medición de resultados*<sup>70</sup>, en síntesis, entre metodologías de abordajes con base en el estudio y la formación y formas de hacer que se convierten en continuos procesos de prueba y error sin poder sistematizar experiencias.

*(...) en el convencimiento que un técnico o profesional del campo social se convierte en tal cuando puede percibirse a sí mismo como un eslabón más en la cadena de relaciones sociales que teje con la comunidad en la que trabaja.*

*(...) entiendo que la formación académica en los ejes propuestos por este Postgrado es el camino genuino para acceder a la sistematización de conocimientos y disponer de contextos teóricos sólidos sobre el cual pararnos para pensar nuestra tarea multidisciplinar*<sup>71</sup>.

*Sucede con frecuencia que la práctica, la cotidianeidad y las urgencias por actuar y hacer nos acercan al corazón de las comunidades donde operamos pero nos alejan del estudio, de la investigación y de la formación en nuevas corrientes y tendencias (...).*

*(...) son las motivaciones (...) en profundizar conocimientos adquiridos en el devenir de la práctica laboral a la vez que estar en una instancia que conjugue lo académico universitario con el ejercicio real de acciones que contribuyan real y eficientemente a la inclusión social de poblaciones en riesgo o vulnerables en la cuales el potencial siempre está a descubrir y es nuestro compromiso, como*

---

<sup>70</sup> Hoy, sin lugar a dudas, no diría esto, como observante de mi propio discurso y ajustándome a los términos usados, suena, parece, como si se pensara en dos campos disociados y asignando importancia a uno sobre el otro; por un lado el voluntarismo aparece inhabilitado, sin sustancia, generado por actores que no saben muchas cosas; en contraposición a otros (los profesionales, técnicos, especialistas, 'formados y capacitados en') que sí saben cómo hacer, pecando no sólo de ego y arrogancia profesional sino de ceguera al no poner en valor, precisamente, que en la voluntad de un cambio, de búsqueda de una situación distinta, está el embrión de procesos que puedan modificar la realidad. Luego, otro falso paralelismo entre acciones espontáneas y planificadas con medición de resultados, como si lo primero fuera un 'probemos, juguemos a' sin rigurosidad alguna y lo segundo un esquema, rígido por otra parte, a seguir a modo de calendario sin importar el tránsito, el camino, el proceso, sino con la vista puesta en una meta a alcanzar a la cual interpretar como resultado medido y comprobado positivamente.

<sup>71</sup> Hoy nos corregiríamos con el término *interdisciplinar*. Tomando a Piaget, en la *multidisciplina* se da un intercambio mutuo y acumulativo de información sin que se pueda hablar de una verdadera interacción entre disciplinas que comparten un objeto de estudio, éstas no se modifican ni enriquecen sustancialmente por dicho intercambio; sin embargo, hablamos de *interdisciplina* cuando las disciplinas traspasan la frontera de las partes del objeto para intentar aprehender y comprender al todo como una integralidad. Este paso requiere haber trascendido el modelo de pensamiento simple, reconociendo las infinitas dimensiones de la realidad en una articulación en la que 'el todo es más que la suma de las partes' y el abordaje comunitario requiere un análisis integral.

*equipos técnicos, promover y acompañar procesos de empoderamiento y construcción de ciudadanía.*

El ejercicio de re-lectura crítica nos sirve para rescatar aquel punto de partida y valorar todo el proceso vivido, haber superado la búsqueda de logros en términos de éxitos de resultados palpables, visibles, y haber podido aprender que las prácticas sociales no van de la mano de un reloj, que el partir y *siempre partir* es el pulso real del andar, que lo vital es lo que late, y que mientras haya voluntad, esperanza y solidaridad al servicio de un proyecto compartido nunca hay pasos en retroceso que restan sino detenimientos que suman, momentos para reflexionar y hacer, reflexionar y hacer, de manera cíclica y como la mejor gimnasia para accionar.

La Carta también nos inspira a pensar en lo que sentimos pudimos avanzar, concretar, en términos de ganancia de formación y nuevas relaciones. Rescatamos la modalidad de cursado, reuniéndonos durante cuatro días a especializándonos de seis provincias argentinas, configurándose espacios de intercambios y aportes desde distintos campos disciplinares (trabajo social en su mayoría pero también psicología, antropología, sociología, y unos pocos comunicadores sociales, abogados y escribanos). Los trabajos en grupo, las dinámicas para recrear situaciones y las intervenciones nos acercaron, aún a la distancia, a otros territorios, a otras realidades socio-económicas y productivas de una Argentina tan vasta en extensión como variadas son sus idiosincrasias e identidades locales.

Desde el punto de vista académico y de servicio en terreno sentimos que haber participado satisfizo nuestras expectativas de formación y acompañamiento en proyectos concretos en una comunidad. Sin embargo, esa misma satisfacción nos lleva a preguntarnos qué hacer, de ahora en más, con el capital adquirido en términos de conocimientos y experiencia. Financiado por el Ministerio de Desarrollo Social, el Programa es y forma parte de las *nuevas políticas sociales*, con una dinámica y espíritu similar al ex Programa Médicos Comunitarios<sup>72</sup> del Ministerio de Salud para los cuales el Estado Nacional destina partidas presupuestarias para la formación de recursos humanos calificados en todo el país.

---

<sup>72</sup> En Febrero de 2009, este programa fue incluido dentro del *Programa de Salud Familiar* que integró distintos planes que financiaban recursos humanos en salud destinados a la atención primaria.

Cumplimentadas las becas de estudio y contraprestaciones en CAPS, en CICs o en otros sectores de la comunidad, cabe reflexionar sobre la viabilidad de una posterior inserción de estos recursos humanos en otros programas, organismos, instituciones o equipos técnicos, no sólo pensado desde el genuino interés individual de acceder a un empleo (fuente de ingreso) sino también desde el aprovechamiento y puesta en valor que el mismo Estado Nacional, a través de acuerdos y consensos con jurisdicciones provinciales y municipales, haga de su propia inversión en ese capital técnico, profesional y humano que accedió a una especialización de una universidad nacional.

Médicos Comunitarios comenzó a implementarse en 2004 y el que formamos parte en 2006, la brecha de dos años no parece ser el motivo de por qué los primeros han logrado una continuidad o mayor estabilidad en los empleos generados por el propio programa y cubiertos por los entonces profesionales/especializandos. En nuestro intento por comprender esa realidad que se constata con sólo recorrer los municipios donde operan ambos programas -dicho de otro modo, donde hay CAPS y CICs-, el principal motivo que parece favorecer esa situación es que Médicos Comunitarios fue diseñado como una estrategia más para el fortalecimiento de la APS, un eje expresamente instituido como Política de Estado.

Nuestra observación pretende ser una invitación a luchar por una mayor y real inserción de los nuevos especializados en abordaje social, lograr que nuestras profesiones ahora con el plus de perfiles fuertemente anclados en lo social y comunitario, no integren un listado de 'formados en' sino que nuestras capacidades y experticias sean aprovechadas y se conviertan en un eslabón imprescindible en la implementación de políticas sociales, no para cumplir agendas programáticas o satisfacer demandas a todas luces sino para abordar la invisibilidad de la compleja realidad social, en esos pliegues y repliegues que ocultan, velan, esconden a los que ya ni siquiera demandan, a los que subsumidos en tanta necesidad insatisfecha hasta han callado su voz y auto-conculcado sus derechos a existencias más dignas de ser vividas.

Diciembre 2008.

En Acción. Nosotros.

Los pasos siguen, *pero también el recuerdo de aquella Voz ...*

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

---

- ALARCON, Elizabeth y VELIZ, Gloria. *Desgaste del trabajo en red*, En: Diario del Consejero N° 7, 2002.
- BACZKO, Bronislaw. *Los imaginarios sociales, memoria y esperanzas colectiva*, Buenos Aires, 1991.
- BARRANQUERO, Alejandro. *Concepto, instrumentos y desafíos de la edu-comunicación para el cambio social*, Grupo Comunicar, España, 2007.
- BARRIENTOS, Mario y RYAN, Silvia. *Relación entre extensión, educación y comunicación*, cátedra Extensión Rural FCA-UNC, 2005.
- CAMPIONE, Daniel. *El Estado en la Argentina. Cambio de Paradigmas y abandono del tema social*, Eudeba, 2000.
- CORAGGIO, José Luis. *Del sector informal a la economía popular: un paso estratégico para el planteamiento de alternativas populares de desarrollo social*, FLACSO-Ecuador/Fronesis.
- CORMICK, Hugo. *Algunos problemas de gobierno y gestión en los municipios del conurbano bonaerense*, 1997
- CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo. *Movimiento social para una educación liberadora, desde el enfoque freiriano*.
- CORTIZO, Marcelo. *La participación de las organizaciones en la planificación y gestión en las políticas públicas y la relación con la educación popular*.
- DABAS, Elina. *Redes sociales, familias y escuela*, Paidós, 1998.
- DE MELO LISBOA, Armando. *Los desafíos de la economía popular solidaria*, documento, Universidad de Santa Catarina, Brasil.
- FUENTES, Néstor. *La actitud crítica en educación popular*, En: Nuestra cabeza piensa donde nuestros pies caminan, autores varios, Buenos Aires, 2004.
- FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI Editores, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignación*, 2001.
- JODELET, Denise. *Representaciones sociales. Un área en expansión*, En: Páez D., San Juan C., Romo I., Vergara A., SIDA, imagen y prevención, Ed. Fundamentos, Madrid, 1991.
- JODELET, Denise. *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*, En: Moscovici, S., Pensamiento y vida social, Paidós, Barcelona, 1976.
- KAPLUN, Mario. *El comunicador popular*, Ed. Lumen-Hvmanitas, 1996.
- KAPLUN, Mario. *La educomunicación. De medios y fines en comunicación*, Revista Chasqui 58, 1997.
- KAPLUN, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones De la Torre, 1998.
- LACOLLA, Liliana. *Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos*, en: Revista electrónica ieRed, vol 1, N° 3, 2005.
- MATA, María Cristina. *Comunicación popular: de la exclusión a la presencia*, Mimeo, Córdoba, 1988.
- NAJMANOVICH, Denise. *Interdisciplina. Artes y riesgos del arte dialógico*, documento, Fundared.

- NUÑEZ, Rodolfo. *Del rol estático a las posición dinámica en el desarrollo de las prácticas del trabajo social*.
- RAUBER, Isabel. *Movimientos sociales y representación política*, Ciencias Sociales, La Habana, 2004.
- RICOTTO A., ALMEIDA, J. *Las ferias francas de Misiones, Argentina: una red de actores sociales y una nueva visión del mundo rural*, trabajo presentado en VI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Rural, Porto Alegre, 2002.
- ROVERE, Mario. *Redes: Hacia la construcción de redes en salud: los grupos humanos, las instituciones, la comunidad*, Ediciones Secretaria de Salud Publica de la Municipalidad de Rosario, 1998.
- SAFAR, Elizabeth. *La comunicación en el pensamiento de Paulo Freire*, ponencia en II Foro Proyecto Político Pedagógico de Paulo Freire, Venezuela, 1999.
- SILVA, Juan. Documento *Redes de cooperación solidaria*, Buenos Aires, 2007.
- SLUZKI, Carlos. *La red social: frontera de la práctica sistémica*, Ed. Gedisa, 1996.
- SMULOVITZ Catalina, HARDOY Ana y CLEMENTE Adriana. *Descentralización, sociedad civil y gobernabilidad democrática. La experiencia del caso argentino*, Buenos Aires, 2002.
- TORRES, Rosa María. *Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire*, Biblioteca Digital CREFAL.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, 2003.
- VÁZQUEZ, Silvia. *La escuela pública y la construcción de alternativas pedagógicas populares*, ponencia, Agosto 2006.
- VAZQUEZ, Silvia y DI PIETRO, Susana. *La educación popular en la escuela pública. Un desafío estratégico*, Universidad Nacional de Luján.

### Otros Documentos

- Ley N° 26.061 Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el Boletín Oficial N° 30.767 del 26 de Octubre de 2005.
- Módulo *Fortalecimiento a Organizaciones-Guía para Facilitadores*, Ministerio de Desarrollo Social, Dirección de Educación Social y Popular, 2006.
- Cuadernillos de ocho módulos y bibliografía de cuatro seminarios de la Especialización UNLa.

## ANEXO I Plan de Trabajo Territorial (PTT)

OBJETIVO GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer al fortalecimiento de medios locales de comunicación social existentes y al desarrollo de canales alternativos de comunicación comunitaria.</li> <li>- Abordar integralmente desde los medios de comunicación las problemáticas sociocomunitarias identificadas y priorizadas por la población y se conviertan en espacios reconocidos de educación popular y construcción de ciudadanía.</li> </ul>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar referentes locales en comunicación popular capacitados en estrategias y habilidades para socializar y vehicular, de manera sustentable, experiencias territoriales que fortalezcan la identidad local e incentiven el desarrollo local.</li> <li>- Desarrollar abogacía de agenda social en medios de comunicación y canales de información (formales e informales) a fin de que las problemáticas sociales más sentidas por la comunidad sean abordadas de manera prioritaria.</li> <li>- Favorecer al conocimiento y acceso de la población a las políticas públicas desde la garantía de la comunicación comunitaria y la circulación democrática de la información.</li> <li>- Dejar instaladas en el CIC capacidades comunicacionales como eslabón fundamental de su gestión integral.</li> <li>- Favorecer la puesta en valor por parte de la comunidad del trabajo de las redes sociales para que las mismas potencien y multipliquen su alcance.</li> <li>- Producir un material comunicacional que sistematice y refleje la experiencia (periódico comunitario, cartelera informativa, programas radiales).</li> </ul>
DIAGNÓSTICO DE LA ARTICULACIÓN DEL CIC, EL MUNICIPIO Y LA COMUNIDAD	<p>Si bien las obras de construcción del CIC no han comenzado a la fecha de elaboración del PTT, su inexistencia 'física' no impide que el programa de la especialización esté siendo desarrollado a través de la inserción de la especializando en la comunidad.</p> <p>Partiendo del diagnóstico del vínculo actual entre la especializando, el municipio y la comunidad, lo planteado precedentemente en los Objetivos obedece al perfil de la especializando (comunicadora social) quien, aún en proceso de formación académica pero ya en conocimiento del territorio, observa que el desafío de la integralidad de las políticas públicas y la garantía para su accesibilidad y adecuada implementación y articulación no siempre -o únicamente- tiene obstáculos políticos, institucionales o de gestión, sino también obstáculos o 'ruidos' en la comunicación, circulación del poder e información los cuáles -desde la especificidad profesional- se</p>

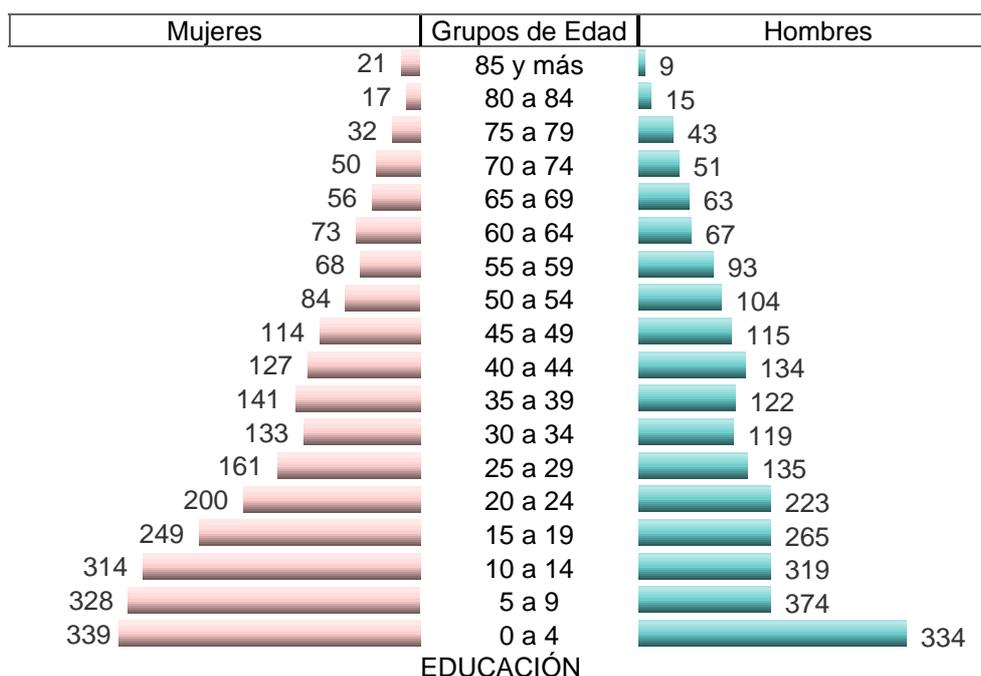
	<p>advierten como fundamentales y posibles de ser atenuados o revertidos de mediar una intervención concreta y puntual en los procesos de estos canales, 'intangibles' como las redes mismas, pero con impactos decisivos en la vida de la comunidad.</p> <p>Es por ello que, asumiendo la comunicación como eje transversal de nuestro abordaje, entendemos que la activación de ciertos mecanismos de apertura y dialogo es una estrategia válida para el tratamiento de los temas que vayan surgiendo como interesantes y de interés para la comunidad en general y para cada uno de los grupos (etéreos, sociales, socio-económicos, de instrucción, etc) y tender a la inclusión social desde los intereses de cada uno de ellos.</p>
<p>PROPUESTAS Y LINEAS DE ACCIÓN TENDIENTES A DESARROLLAR, PROFUNDIZAR Y POTENCIAR LA ARTICULACIÓN INTER-JURISDICCIONAL E INTER-ORGANIZACIONAL</p>	<p>El PTT se ubica bajo la orientación que propone la línea de acción denominada '<i>Promover actividades culturales, recreativas y de educación popular</i>', tal se propone en el Documento Propedéutico de la Especialización (pag 37).</p> <p>La propuesta planteada en los Objetivos articulará con escuelas, medios de comunicación, organizaciones de base, gobierno local, Universidad Nacional de Misiones (cuyo Dpto de Desarrollo Local lleva adelante proyectos en la comunidad), sector privado de la sociedad civil, intercambio con especializandos de localidades cercanas que vengán desarrollando experiencias enriquecedoras y que permitan hacer intercambios de procesos y modalidades.</p>
<p>DIAGNÓSTICO DE LA ARTICULACIÓN DEL CIC CON LOS PROYECTOS SOCIALES QUE SE ESTÁN IMPLEMENTANDO</p>	<p>Como dijimos, el edificio del CIC aún no existe pero el espíritu del PTT nos permite proyectar que, una vez construido, será el espacio articulador por excelencia hacia el cual apuntamos.</p> <p>Se percibe la expectativa de la población, especialmente la que vive en cercanías del lugar de emplazamiento del CIC, en el inicio de la obra como hecho palpable no sólo de cumplimiento de una promesa sino que se percibe la avidez de la comunidad de contar con un espacio donde reunirse, un lugar desde el cual poder asentarse para despegar en algunas acciones, como base de operaciones y de gestión.</p> <p>Bajo una mirada integral como la que se pretende, la actual articulación de programas sociales sigue siendo fragmentada, con algunas tensiones al interior de grupos que sienten la exclusión en contraposición a otros que 'logran' acceder a varios beneficios, con apreciaciones diferentes según los casos y grupos que los ubica -a unos- en el viejo paradigma del 'asistido' por un mero e improductivo asistencialismo o sistema político-clientelar y -a otros- en la mirada superadora de que la asistencia (económica, tecnológica, de conocimiento, de transferencia de habilidades y destrezas) no se contradice y bien puede (y debe) ir de la mano de un desarrollo humano cuyos beneficios exceden el marco personal y que se manifiesta en un mejor bienestar de su familia y de su entorno.</p>

<p>PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS Y ALTERNATIVAS DE ACCIÓN TENDIENTES A DESARROLLAR, PROFUNDIZAR Y POTENCIAR LA INTEGRALIDAD EN LA GESTIÓN, LA MIRADA Y EL ABORDAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañar a la población, respetando sus tiempos, en sus procesos de identificación de qué problemas sienten como propios, ajenos y favorecer para que afloren aquellos que hoy aparecen como 'naturalizados' y que podrían encontrar una resolución conjunta si se los piensa grupalmente.</li> <li>- Realizar convocatorias abiertas que tengan en cuenta a los distintos sectores y grupos de interés para llevar adelante actividades recreativas, deportivas y culturales que les muestren y recuerden que, más allá de los intereses, como comunidad son únicos y singulares.</li> <li>- Implementar actividades que tiendan a la inclusión intergeneracional (niños, jóvenes y adultos) y que los encuentre compartiendo espacios de aprendizajes y refuerzo de identidades históricas y comunitarias.</li> <li>- En todas las alternativas de acción mencionadas, valerse de la articulación estratégica con los medios de comunicación para que, a través de su función socializadora, informativa y educativa, se promueva el desarrollo comunitario y se ponga en valor la idiosincrasia local.</li> </ul>
---	--

## ANEXO II Datos Santa Ana - Censo Nacional 2001

Fuente: datos obtenidos del sitio del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), [www.mininterior.gov.ar/municipales/busqueda/amplia\\_info.asp?ID=MIS070](http://www.mininterior.gov.ar/municipales/busqueda/amplia_info.asp?ID=MIS070) (fecha consulta: Marzo 2007).

POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD



ASISTENCIA A ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS  
PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE CADA GRUPO

Grupos de Edad	Municipio	Provincia	País
3 a 4 años	<b>8,47%</b>	12,76%	39,13%
5 años	<b>65,41%</b>	60,71%	78,80%
4 a 11 años	<b>92,87%</b>	94,81%	98,20%
12 a 14 años	<b>87,33%</b>	86,11%	95,11%
15 a 17 años	<b>61,44%</b>	65,07%	79,40%
18 a 24 años	<b>19,58%</b>	27,71%	36,86%
25 a 29 años	<b>5,07%</b>	8,83%	14,41%
30 y mas años	<b>1,67%</b>	2,41%	3,01%

NIVEL DE INSTRUCCIÓN ALCANZADO  
PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS

Nivel de Instrucción	Municipio	Provincia	País
Sin Instrucción o primaria incompleta	<b>40,37%</b>	33,78%	17,90%
Primaria completa y secundaria incompleta	<b>44,52%</b>	45,00%	48,87%
Secundaria completa y terciario o universitario incompleto	<b>11,64%</b>	15,47%	24,49%
Terciario o universitario completo	<b>3,47%</b>	5,75%	8,73%

COBERTURA SOCIAL

	Municipio	Provincia	País
Porcentaje de población con cobertura de obra social o plan privado de salud o mutual	<b>33,35%</b>	42,17%	51,95%

POBLACIÓN OCUPADA SEGÚN CATEGORÍAS OCUPACIONALES

Categoría de trabajador	Municipio	Provincia	País
Obrero o empleado en el sector público	<b>23,16%</b>	20,52%	21,20%
Obrero o empleado en el sector privado	<b>36,54%</b>	38,36%	48,94%
Patrón	<b>3,15%</b>	4,67%	6,24%
Trabajador por cuenta propia	<b>27,27%</b>	26,11%	20,26%
Trabajador familiar	<b>9,88%</b>	10,35%	3,37%

HOGARES Y VIVIENDAS

TOTAL 1.290  
CALIDAD DE LOS MATERIALES DE LA VIVIENDA (CALMAT)  
PORCENTAJE DE HOGARES

CALMAT	Municipio	Provincia	País
CALMAT I	<b>26,67%</b>	47,21%	60,24%
CALMAT II	<b>27,67%</b>	19,73%	21,05%
CALMAT III	<b>15,74%</b>	12,47%	12,60%
CALMAT IV	<b>29,92%</b>	20,59%	6,11%

CALMAT I: La vivienda presenta materiales resistentes y sólidos en todos los paramentos (pisos, paredes o techos) e incorpora todos los elementos de aislación y terminación.

CALMAT II: La vivienda presenta materiales resistentes y sólidos en todos los paramentos pero le faltan elementos de aislación o terminación al menos en uno de sus componentes (pisos, paredes, techos).

CALMAT III: La vivienda presenta materiales resistentes y sólidos en todos los paramentos pero le faltan elementos de aislación o terminación en todos sus componentes, o bien presenta techos de chapa de metal o fibrocemento u otros sin cielorraso, o paredes de chapa de metal o fibrocemento.

CALMAT IV: La vivienda presenta materiales no resistentes ni sólidos o de desecho al menos en uno de los paramentos.

HACINAMIENTO DEL HOGAR  
PORCENTAJE DE HOGARES

Cantidad de personas por cuarto	Municipio	Provincia	País
Hasta 0,50	<b>19,38%</b>	15,92%	20,85%
0,51 a 0,99	<b>13,95%</b>	15,68%	18,33%
1 a 1,49	<b>28,60%</b>	31,61%	31,55%
1,50 a 1,99	<b>11,55%</b>	12,65%	10,25%
2,00 a 3,00	<b>19,22%</b>	17,98%	14,23%
Más de 3,00	<b>7,29%</b>	6,16%	4,78%

### ANEXO III Ferias Francas

El sector agrario misionero ha protagonizado significativas luchas en reivindicación de sus demandas por mejores condiciones de producción, comercialización y por el acceso a la tierra. En diferentes momentos históricos, y en coincidencia con períodos de agudización de los conflictos agrarios, se han creado diversas organizaciones representativas de los productores misioneros, siendo la más importante el Movimiento Agrario Misionero (MAM).

El MAM se creó en 1971 promovido por el Movimiento Rural Cristiano como respuesta a la crisis del sector agrario y debido a los problemas de comercialización que afectaron a los

productores de cultivos tradicionales. Entre sus tantas luchas sociales, por iniciativa de un grupo de productores del MAM vinculados al programa Cambio Rural del INTA comenzaron los preparativos en Marzo de 1995 de lo que daría lugar al surgimiento de la primera Feria Franca en Misiones, en Oberá (segunda ciudad en importancia de Misiones, a 100 km de Posadas y 50 de Santa Ana), en Agosto de ese año.

De los 42 productores, ideólogos de la iniciativa, la primera jornada contó con productos de apenas siete de ellos, por problemas climáticos (sequía primero, heladas después) el resto había perdido sus cosechas y no pudo estar presente.

En la iniciativa participaron varios organismos y organizaciones que hacía décadas venían trabajando con pequeños productores en 'desarrollo rural' (Programa Social Agropecuario, Instituto de Desarrollo Social y Promoción Humana -INDES-, Pastoral Social, Cáritas, Red de Agricultura Orgánica de Misiones) aportando en formación de cuadros técnicos, canalización de recursos, metodologías alternativas de trabajo, ampliando la participación de los pequeños productores en espacios de toma de decisiones.

Las ferias francas convocan, en espacios urbanos, a familias urbanas y rurales que por el tamaño o modelo de su explotación tienen dificultades para lograr los recursos económicos necesarios que aseguren los ingresos de la familia rural. El objetivo es comercializar en el mercado local productos y subproductos de las chacras en forma directa.

El éxito de la primera feria en Oberá tuvo repercusión en la zona y al sábado siguiente se acercaron productores de Leandro N. Alem y Aristóbulo del Valle interesados en ver de qué se trataba, cómo habían hecho y, con la ayuda del grupo impulsor, para fin de ese año ya estaban funcionando las ferias en ambas localidades.

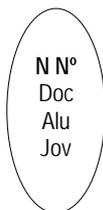
En 1998 el movimiento da un gran paso con la creación de la Asociación Provincial de Ferias Francas (APFF). En la actualidad funcionan 43 ferias<sup>73</sup> en 25 municipios que involucran a 3.500 familias de pequeños agricultores. En algunos municipios hay más de una feria, tal el caso de Posadas. Cada feria ofrece más de 200 productos: hortalizas cultivadas sin agroquímicos, carnes de animales criados naturalmente, quesos, embutidos, panificados caseros, frutas, verduras, dulces, harinas, arroz, yerba mate, té, especias y artesanías.

---

<sup>73</sup> Además de las tres localidades mencionadas, funcionan en Garupá, Candelaria, Santa Ana, Concepción de la Sierra, Apostoles, Campo Viera, Eldorado, Montecarlo, San Pedro, Campo Grande, Capioví, 2 de Mayo, San Javier, Guaraní, Alba Posse, Bdo. De Irigoyen, Bonpland, Delicia, Wanda, Corpus, El Alcazar, El Soberbio, Iguazú, J. América, Mártires, Pto. Rico, Sto. Pipó, San Vicente y Cte. Guacurarí.

## REFERENCIAS

 Persona Llave/Clave       Especializanda



Núcleo (red) de Apoyo Escolar que conforma la “red de redes”.  
Cada Núcleo está integrado por 1 Docente, 3 Jóvenes y un promedio de 50 niños/as entre 6 y 12 años.



(en verde) Este Actor Social (Enfermera) mantiene idéntico vínculo con cada uno de los Núcleos.

(en rojo) Este Actor Social mantiene idéntico vínculo con cada uno de los Núcleos.

(en azul) Este Actor Social mantiene idéntico vínculo con sus respectivos hijos y con los docentes y jóvenes del Núcleo al que pertenece su hijo/a.

(en rosa) Estos Actores Sociales mantienen idéntico vínculo con los Alumnos de cada uno de los Núcleos.

(en naranja) Este Actor Social mantiene idéntico vínculo con las escuelas mencionadas.

(en marrón) Este Actor Social mantiene idéntico vínculo con los Jóvenes de cada uno de los Núcleos.



Relaciones simétricas de alta intensidad y alta frecuencia.



Relaciones simétricas de mediana intensidad y mediana frecuencia.

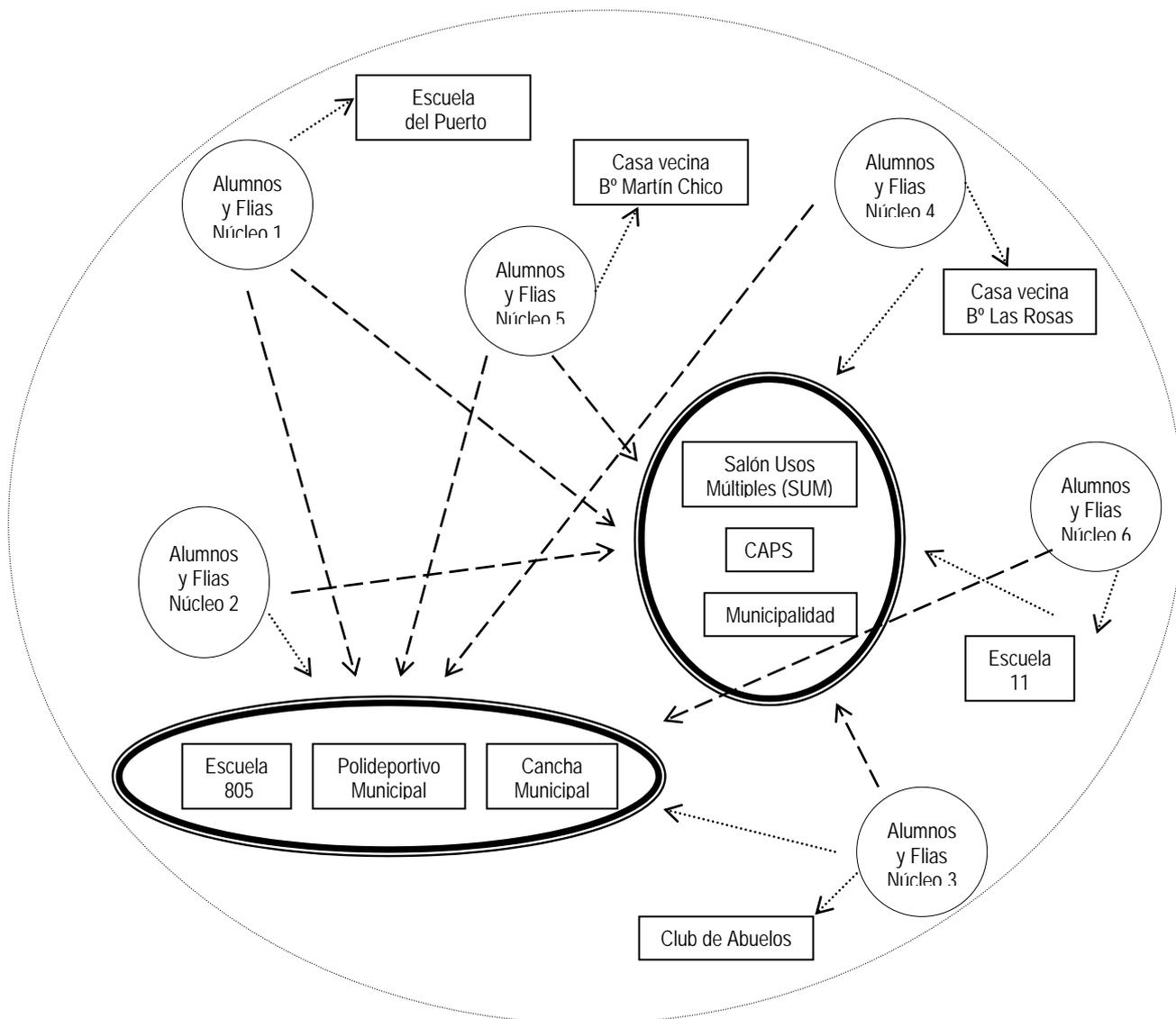


Relaciones asimétricas de alta/mediana intensidad y alta/mediana frecuencia.



Relaciones simétricas de mediana intensidad y mediana frecuencia.

## ANEXO IV: Mapa 2



### REFERENCIAS

 Menos de 5 cuadras   
  Entre 5 y 15 cuadras   
  Más de 15 cuadras

## Memorias para el Recuerdo

Los recuerdos no siempre son para atesorar.

Los recuerdos, se convierten en Memorias, cuando han sido positivos, agradables, singulares, constitutivos y constructivos en alguna etapa de nuestras vidas.

Por eso se vuelven únicos, propios, intransferibles pero gratos para compartir.

Lo que aquí encontraremos será eso precisamente: vivencias, sentires y emociones de un grupo de alumnas que, aún con la tinta fresca de lo reciente, quisieron contar algunas experiencias vividas este ciclo lectivo que sólo el tiempo y la perspectiva de los años convertirá en *Memorias para el Recuerdo*.

Estas *Memorias* fueron posibles gracias al aporte y compromiso de comunicadoras adolescentes que, a través de sus escritos, abrieron una ventanita del inmenso y rico mundo escolar para así compartir recuerdos con sus pares, sus familias y resto de la comunidad.

Pero también fueron posibles gracias a la articulación de actores e instituciones sociales responsables y comprometidos con la población adolescente-juvenil. Agradecimientos a la Directora, Estela Barnasthpol y a la Vicedirectora, Cristina Acosta, por haber apostado a un trabajo conjunto y generado un espacio democrático para la práctica de la reflexión-acción-reflexión.

A las docentes coordinadoras del Centro Preventivo, Sonia Dutto, y del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), Mónica Martí, y a Fernanda La Barba, del Programa de

Especialización 'Abordaje Integral de Problemáticas Sociales en Ámbito Comunitario'  
del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y la Universidad Nacional de Lanús.

DICIEMBRE 2008

ESCUELA DE COMERCIO N° 10  
SANTA ANA (MISIONES)  
DICIEMBRE 2008  
LAS OLIMPIADAS DE LA COMERCIO, *UN CLÁSICO DE SANTA ANA*  
\* Némesis Rodríguez (2° B, Turno Tarde)

*El 17 de Octubre se realizaron en nuestra escuela las V Olimpiadas de Microemprendimiento y Empresas Simuladas, XX Expo-Contable Instancia Zonal. De allí surgieron los trabajos que nos representarían en la instancia provincial. El objetivo de las Olimpiadas es revalorizar la creatividad y originalidad de todos los alumnos representando los conocimientos adquiridos sobre la actividad comercial.*

Ese día, los alumnos del Polimodal presentaron sus trabajos de investigación sobre la actividad comercial, servicios y organismos públicos. La actividad consistió en simular empresas ya existentes en Santa Ana o en otros lugares de Misiones, en forma grupal, presentando **proyectos de Gestión Empresarial en 3 categorías:**

- **Empresas Simuladas (Empresas Unipersonales y Sociedades Comerciales).**
- **Microemprendimientos.**
- **Organismos Públicos.**

La metodología de evaluación consistió en una defensa del trabajo en forma oral y pública en no más de 15 minutos. El jurado de profesores, además de

escucharlos, realizó en forma escrita sugerencias a cada uno de los proyectos.

En la instancia zonal, este año se presentaron 55 trabajos con el objetivo de seleccionar los mejores para la instancia provincial a realizarse el 21 de Noviembre. La jornada se extendió de 13 a 17.45 horas con la presencia de la **Directora, Estela Barnasthpol**; vicedirectora, Cristina Acosta; docentes, administrativos y público en general. Desde las 10 hs los alumnos comenzaron a armar sus stands motivados por la experiencia que significa esta actividad que ya es un clásico de la Comercio.

**Los trabajos que nos representaron**

Los trabajos seleccionados para representar a la Escuela en la instancia provincial fueron:

En la categoría 'Empresas Simuladas', el primer puesto fue para '**Mueblería El Triunfo SRL**', realizado por Gustavo Feiza, José Krieger, Ricardo Krieger, Osvaldo Villalba y Julián Nuñez, de 2º B, con el asesoramiento de la docente Sonia Dutto.

En la categoría 'Microemprendimientos', el primer lugar fue para el trabajo '**Circuito La Media Luna**' de 3º A integrado por Lorena Ibachuta, Dahiana González, Yamil Nuñez y Daniela Pereira Ramos, bajo el asesoramiento de la profesora Patricia Garay. El segundo lugar en esta categoría fue para '**La Pequeña Torta**' de 3º B realizado por Yesica Díaz, Betiana Cabral, Maria Bellinger y Yolanda Gómez, con el asesoramiento del profesor Ricardo Mazeleski.

En el rubro 'Organismos públicos', el primer lugar fue para '**Banco Nación**', de 3º B, presentado por Viviana Morales, Sheila González, Eva Ferradas, Tania Chivel, Fabian Avellaneda, Eduardo López, Sergio

Almirón, Cristian Acosta, Alejandro Méndez y Juan Acosta, y la profesora Sonia Dutto como asesora.

Finalmente, es importante destacar que para todo los que forman parte de esta Institución Escolar esta actividad educativa es una herramienta eficaz que guía a los alumnos en la puesta en marcha de empresas adquiriendo experiencias en gestión empresarial imprescindibles para el desenvolvimiento de los jóvenes en la realidad en la que vivimos, independientemente de la opción vocacional y laboral.

#### **Antecedentes**

Esta actividad educativa fue aprobada por la Ley Provincial N° 3149/94 de la Cámara de Diputados y todos los años es declarada de Interés Municipal por la Municipalidad de Santa Ana. Cabe destacar que en las Olimpíadas de 2006 y 2007, nuestra escuela recibió la visita del **Ministro de Educación de la Provincia, Hugo Passalacqua**, quien felicitó a todos los jóvenes por la exitosa jornada, también nos visitaron el **Subsecretario de la Juventud** y la **Coordinadora General de la COPRACYT, Margarita Lutz**.

EL CAJ HACE RADIO Y MUCHO MÁS!

\* *Camila Portillo (9no, Turno Mañana)*

*El Centro de Actividades Juveniles (CAJ) se propone habilitar en la escuela otros espacios, otros tiempos y otras formas de enseñar y aprender. Espacios de encuentro y de actividad que responden a nuestras necesidades de adolescentes y jóvenes, tiempos*

que transcurren fuera del horario escolar y que se definen en función de proyectos de trabajo.

A través del CAJ, nuestra escuela amplía y diversifica el horizonte de oportunidades y experiencias educativas y representa una oportunidad diferente para la inclusión de la escuela y de otros jóvenes que, por distintos motivos, se han alejado de ella.

El CAJ de la Comercio 10 comenzó a funcionar en Junio de 2006 bajo la coordinación de Mónica Marti y la profesora Estela Barnasthpol como Directora de la escuela.

El primer Proyecto fue '*Santa Ana en la memoria de sus jóvenes*': durante 6 meses se hicieron distintos talleres cuyo producto final fue un cortometraje de docu-ficción inspirado en mitos santaneros que se llamó '*El cazador de mitos: el Portón de Piedra*', producido y realizado por el CAJ y proyectado a la comunidad en pantalla gigante.

El segundo Proyecto, '*La radio te acompaña en vacaciones*', comenzó a principios de 2007 y fue un programa radial en la FM 103.3 de Santa Ana, programa que hoy sigue al aire con el nombre de '*El Especial del CAJ*', los

sábado de 15 a 17 hs y conducido por la autora de esta nota.

Durante 2007 se llevo a cabo una actividad conjunta con el Proyecto de inclusión con un trabajo comunitario que integró la actuación teatral con la música y participamos en el Encuentro Provincial de CAJ '*Los jóvenes se muestran*', en Oberá. También comenzamos y seguimos con el taller de rytmix con prácticas de coreografías de ritmos brasileiros, latinos y hip-hop.

### **Sumate al CAJ, serás bienvenido**

Desde la creación del CAJ, hicimos paseos y safaris fotográficos a lugares con atractivos naturales de Santa Ana (Arroyos, el Cerro, etc), una muestra de mini-colecciones privadas en la plaza local, participamos en charlas-debates el Día Internacional de la Mujer, comenzamos un boletín (sin continuidad por razones presupuestarias), proyectamos películas con motivo del Aniversario de la escuela, participamos con el taller de rytmix en varios eventos de la comunidad (actos de colación de otras escuelas, fiestas de Educación física, día

de Santa Ana, Festival de la Rapadura, encuentros Inter-CAJ en Oberá, Jardín América y Posadas).

En la actualidad, el CAJ nuclea aproximadamente 80 adolescentes,

entre 10 y 18 años, que participan en las actividades de los sábados, no todos pertenecen a la Escuela pero todos son bienvenidos!.

GALARDÓN PARA LA COMERCIO EN CONGRESO PROVINCIAL DE LA JUVENTUD

*\* Victoria Cardozo (2º B, Turno Tarde)*

Bajo el lema **‘Cada paso un acto de fé, cada mañana una sorpresa y cada amanecer un desafío’**, el 11 de Junio de este año nuestra Escuela fue sede del acto de apertura del **‘VI Congreso de la Juventud de Misiones’** Instancia Zonal de la Región V.

Contó con la presencia de la Coordinadora General Provincial, docente Isabel Fleitas; Coordinadora General Provincial, alumna Flavia Rosa; Directora de nuestra Escuela, profesora Estela Barnasthpol; Vicedirectora, profesora Cristina Acosta; Coordinadora General Docente Región V, Sonia Dutto; Coordinadora General de la Región V, alumna Patricia Giménez de nuestra Escuela; Subcoordinadora Docente, profesora Norma Lugo; Subcoordinadora alumna Fátima Giménez (Normal N° 5); docentes asesores de diferentes establecimientos, personal administrativo y alumnos.

Las temáticas de los trabajos de investigación fueron Educación, Salud, Política, Ecología, Economía, Sociedad y Comunicación.

Las escuelas que participaron fueron IEA 1 (Bonpland), IEA 4 (Loreto),

Escuela Normal 5 y EPET 12 (ambas de San Ignacio), Bachillerato Polivalente 44 (Gobernador Roca), Bachillerato Polivalente 14 (Corpus) y por supuesto, nuestra querida Escuela!.

Los participantes fueron alumnos de 15 a 18 años y había un máximo de tres alumnos por grupo con un docente asesor.

Se trabajó en Comisiones por tema de investigación, teniendo 15 minutos para la defensa oral de cada proyecto, había planillas de evaluación con puntajes y en cada Comisión se eligió un Secretario y un relator, el primero para transcribir a un afiche la conclusión de la Comisión y el segundo para presentar en Plenario y elaborar las conclusiones generales del Congreso (Región V).

Los trabajos con mayor puntuación se presentaron en la instancia provincial realizada en el Centro de Convenciones de Posadas el 10 y 11 de Julio.

### ¿Nos ayudás a que no exista?

Nuestra Escuela presentó 3 trabajos en las comisiones de Salud y Política y fueron seleccionados en la instancia zonal.

En el tema Salud, los trabajos fueron '**Identidad Sexual-Homosexualidad**' (2º A) de las alumnas Nadia Krieger, Viviana Meza y José Galeano asesorados por la profesora Cristina Acosta. También '**Luz, Cámara y Prevención**' (2º B) realizado por Belén Cardozo, Mariel Cañete Paladea y Paula Rojas Franco asesoradas por la profesora Silvana Zocayki.

En la comisión de Política, el 3º B presentó '**¿Nos ayudás a que no exista?**' realizado por Betiana Cabral,

Patricia Giménez y Yesica Díaz asesoradas por el profesor Rubén Potschka.

Como vemos, la Comercio 10 estuvo muy bien representada por todos los trabajos expuestos y el galardón que trajeron nuestras compañeras de **3º B** que obtuvieron el **3er. puesto a nivel provincial en la Comisión de Política!**.

En este tipo de actividades es importante que los jóvenes se involucren y participen ya que es un espacio de reflexión que sirve para sensibilizar a nuestros pares en el análisis de su realidad buscando soluciones participativas y comprometidas en la formación de personas críticas y hacedoras del mañana.

#### SEMANA DEL ESTUDIANTE

*DÍAS INOLVIDABLES QUE GUARDAREMOS EN EL CORAZÓN!*

\* Paola Maidana (2º B, Turno Tarde)

*Los protagonistas fuimos todos los alumnos de la Comercio 10. Festejamos el Día del Estudiante con juegos y actividades divertidas.*

Los festejos comenzaron el martes 16 de Setiembre cuando vimos la película '*Los Simpsons*'. Para intercambiar sobre la peli que habíamos visto, los compañeros de los terceros años propusieron dividirnos en dos tribus para jugar.

Así, se formó la **Tribu Negra** formada por Fabián Avellaneda (cacique),

Valeria Correa (hada), Patricia Giménez (brujo) y Bettiana Cabral (mascota); y la **Tribu Roja** integrada por Hugo Alvarez (cacique), Johana Melo (hada), Yesica Neris y Franco Pothska (brujos) y Viviana Salina (mascota). La actividad consistió en preguntas sobre la película vista y así ir sumando puntos para la tribu respectiva. En estos juegos, los protagonistas fueron

alumnos de 12 a 15 años del turno mañana y la misma actividad se hizo en el turno tarde con los alumnos de 16 a 21 años del Polimodal.

Las actividades siguieron los días 18 y 19 en los cuales todos los estudiantes pudimos disfrutar a pleno cuando se hicieron otros juegos, entre ellos: seguir cantando, la alfombra enjabonada, la tira de prendas más larga, etc.

### **De reyes y tribus**

El viernes 19 se vivió el acontecimiento más esperado por todos con la elección

de reina y rey. Así, voto a voto, resultaron electos: **Reyes de los Estudiantes:** Lorena Ibachuta y Azael Bustamante; **Reyes del CESAM:** Valeria Esmeraldino y Eduardo Falcón; y **Reyes de la Primavera:** Karen Furiasse y Lucas Duttos.

La Tribu Negra, dirigida por los alumnos del 3º B, resultó ganadora en los juegos y así terminó una jornada de risas, juegos, inolvidable para todos!.

### DESFILE DE CARROZAS, *CREATIVIDAD POR DOQUIER!*

\* Juana Vega (3º A, Turno Tarde)

*Los días 8, 9 y 10 de Octubre se realizó en Santa Ana el tradicional desfile de carrozas por la avenida principal. Este año fueron diez, diseñadas y construidas por distintas instituciones de la comunidad.*

Entre los establecimientos educativos, la Comercio 10 y la Escuela 11 'Padre Lozano' (primaria) presentaron sus carrozas para la fiesta comunitaria. Para ayudar con la construcción, la Municipalidad de Santa Ana donó \$ 150 a cada escuela para la compra de insumos y cada carroza tenía un tutor-responsable.

Como siempre, cada carroza tenía un nombre y representaba una alegoría. Hubo 2 rubros de competición: por Creatividad y por Animación. Cada

noche, había diferentes integrantes en los jurados, entre ellos, la Presidenta de la Biblioteca Popular 'Sarmiento', profesora Elsa Toñski; Marcelo Isaac en representación de la Asociación Atlético Santa Ana; la docente Laura Horrisberger; la licenciada Lorena Holberstaol por el Taller de Arte 'Brasanelli'; y Diego Dutto por FM 'Armonía'.

### **Dos reinas y un rey**

Como Reina de la Primavera fue elegida **Ailén Venegas** (8vo. A); Reina de los

Estudiantes resultó **Valeria Sosa** (3º A) y como Rey de los Estudiantes, **Fabián Avellaneda** (3º B), todos compañeros de la Comercio 10.

Los días de construcción de carroza fueron inolvidables porque compartimos momentos de trabajo, risas, aportamos opiniones y soluciones y contamos con la invaluable colaboración y apoyo de directivos y profesores. Gracias a todos!

### **Carrozas premiadas**

Los tres primeros puestos en el rubro **Creatividad** fueron: '**Tuity Primavera**' (Escuela 11), '**Noche de hadas**' (1º A, Comercio 10), y '**Clemente**' (3º B, Comercio 10).

En el rubro **Animación**, las tres premiadas fueron: '**Holy Doly**' (8vo D, Comercio 10), '**Molino Primavera**' (9no C, Comercio 10), y '**Duende Primavera**' (8vo A, Comercio 10).

PARA REFLEXIONAR ENTRE TODOS,  
*¿POR QUÉ HAY CASOS DE VIOLENCIA ESCOLAR?*  
\* Ada Mícolo (2º A, Turno Tarde)

*En los tiempos que corren, la violencia escolar se ha convertido en una preocupación en todas las sociedades del mundo. Nuestra comunidad no escapa a ella. El mensaje final de esta nota es pensar que el diálogo, el respeto por el otro y la tolerancia siempre son los mejores caminos para ponernos de acuerdo.*

Además de las formas de violencia tradicional relacionadas con una cultura fronteriza, problemas de pobreza, desestructuración social o marginación, conviven otras nuevas manifestaciones de la violencia surgidas de los acelerados cambios que sufren las sociedades actuales.

Los estudiantes de nuestra comunidad, como la del mundo, sufren un sin número de casos de violencia tanto dentro como fuera de la escuela. El

psicólogo Samuel Rojas explica esta problemática diciendo que durante todos los cambios físicos y psicológicos de un adolescente al pasar de niño a adulto, se produce la búsqueda de sensaciones de identidad por lo que necesitan competir entre ellos para definir, de alguna forma, su personalidad.

Rojas también hace hincapié en la desestructuración de la familia, base de toda sociedad, y los medios de comunicación, ámbitos y espacios de

donde los adolescentes 'copian' comportamientos violentos.

Con respecto a la desestructuración familiar, la Promotora de Salud (Elena Astiasaran) señala la pobreza, la desnutrición y la falta de trabajo lo que lleva a los adultos a cometer actos de violencia frente a sus hijos los cuales, ante un conflicto en la escuela, reaccionan agresivamente ya que no conocen otra forma de resolver o llegar a un acuerdo. 'Todo se debe a la falta o pérdida de valores', señala el profesor Zamboni. El profesor Potschka señaló

que vivimos en una sociedad enfrentada, individualista, frívola, egocéntrica que lleva a la violencia entre los jóvenes.

A pesar de todos estos factores en contra, mi opinión es que las instituciones escolares y gobernantes deben asumir la responsabilidad de mostrar a los jóvenes otros caminos posibles para la resolución de conflictos, enseñándoles a ser más responsables de sus actos y demostrándoles que no están solos y que todo se puede resolver pacíficamente.

#### USO DEL CELULAR, ¿NUEVA NECESIDAD BÁSICA DE LOS JÓVENES?

\* Ana Bustamante (3º A, Turno Tarde)

*El contenido de esta nota comenzó cuando me pregunté -y cuestioné- sobre si el incremento en el uso de celulares entre jóvenes ¿ha cambiado nuestras rutinas?, ¿ha afectado nuestras relaciones familiares y sociales?, ¿podemos decir que 'tener un celu' es una nueva necesidad básica como tener agua, luz, educación?...*

En los últimos años, los jóvenes de Santa Ana parecen haber ido creando una nueva necesidad básica: el celular. Nos hemos enfocado tanto en el tema que en nuestro municipio es difícil encontrar a un joven que no posea un aparato lo que -a mi entender y teniendo mi propio celular- ha provocado consecuencias negativas en la personalidad y afectado las actividades que realizábamos antes de tener 'el aparatito'.

El incremento del celular en la vida de un adolescente ha cambiado su estructura de vida cotidiana y se convirtió en un objeto 'primordial', su mundo hoy está modificado: se van perdiendo las salidas de retiros con amigos, ese tiempo libre donde se dedicaban a leer, las relaciones que se expresaban a través de una carta, las caminatas para observar la naturaleza... todo esto se cambió por cuatro paredes y un celular.

También ha afectado el ámbito familiar y educativo. En las familias, las discusiones de padres e hijos son más frecuentes a causa de las malas notas porque pasamos más tiempo con el celular, no dedicamos al estudio el tiempo que corresponde porque los 'mensajitos' nos tienen ocupados, y la incomunicación entre padres e hijos es otro cambio negativo a causa de nuestro nuevo 'entretenimiento'.

En la escuela, los jóvenes no prestan debida atención en las clases porque están pendientes del 'mensajito' y esto se ve en los resultados de los exámenes. El celular también atenta contra la forma correcta de la escritura porque se usan abreviaturas para ganar tiempo y ahorrar dinero, y la ortografía es mala, se vuelve confusa, y se usan expresiones idiomáticas indebidas.

Obviamente, el celular como medio de comunicación es muy útil porque, en caso de emergencia, nos posibilita

comunicarnos rápidamente estemos donde estemos.

### **Testimonios**

Una alumna nos contaba que 'El uso del celular a mi edad no está del todo bien, no sólo noto que me desintegré del resto de la familia sino también de amigos, me desintegré socialmente digamos, antes de tener celular era diferente, pensaba que era una pérdida de tiempo y que podía volver adicto a una persona y lo comprobé'.

Una mamá nos decía, 'como persona adulta, creo que el celular es un buen de comunicación pero también creo que hice mal en comprarle un celular a mi hija porque he notado los cambios negativos, a esta edad los jóvenes tienen mucho tiempo libre que deberían utilizar en actividades recreativas, positivas, y no estar pendientes del celular'.

**FIESTA ANUAL DE EDUCACIÓN FÍSICA,  
JÓVENES SANTANEROS EN DEPORTE ESTUDIANTIL**

\* Natalia Miranda (3º B, Turno Tarde)

*El próximo 5 de Diciembre se realizarán 37 esquemas demostrando todo lo aprendido en Educación Física durante el año. Habrá un Torneo de Voley por la Copa Williams y este año se incorporan dos copas: la Ana Rosa y la Bamby.*

La fiesta es organizada por los profesores de Educación Física, Carina

Pirez, Carina Seitour y Roy Hein. En los distintos esquemas se utilizarán distintos elementos: cintas, aros, sogas, etc.

El acto comenzará con la presentación de las banderas de ceremonia (de Argentina y de Misiones) y los alumnos/as más destacados en Educación Física portarán la bandera y la antorcha olímpicas.

Según adelantaron los profesores, cada esquema durará entre 3 y 4 minutos, musicalizados de acuerdo al ritmo de la actividad propuesta. Luego, se dará inicio al ya tradicional Torneo de Voley masculino entre equipos integrados por alumnos y ex alumnos de la Comercio 10 y que se juega desde 1986.

Este año 2008, se incorpora un Torneo de Voley femenino, también entre alumnas y ex alumnas de nuestra

escuela y el equipo ganador se llevará la Copa Ana Rosa; y un Torneo de Voley mixto que disputará la Copa Bamby.

### **Copas homenaje**

Las tres copas instituidas en la Fiesta rinden homenajes a quienes enseñaron o estudiaron en nuestra escuela y hoy ya no están con nosotros. La **Copa Ana Rosa** es en homenaje a la profesora de Educación Física, Ana Rosa Ramos, que falleció en 2007 a causa de un aneurisma; la **Copa Williams** recuerda a Williams Rubodinski que falleció de cáncer cuando cursaba 2º año; y la **Copa Bamby** es en memoria al alumno Ivan Medina que cursaba 1º Polimodal y falleció en 2007 a causa de una electrocución.

PARA SEGUIR REFLEXIONANDO:

*AUMENTAN LOS CASOS DE EMBARAZOS EN ADOLESCENTES*

\* Mariel Cañete Paladea (2º B, Turno Tarde)

*Es un tema que da para mucho... pero nos preguntamos si en nuestra escuela no hay información, es suficiente o no logramos concientizarnos de una situación no deseada que puede afectar el rumbo de nuestras vidas.*

Este año hubo tres alumnas madres entre 17 y 19 años y otras tres compañeras embarazadas. No debemos olvidarnos que muchas veces estas situaciones se producen por la

desinformación que los jóvenes tenemos sobre los temas de sexo y sexualidad. Luego, se presentan las consecuencias por desconocimiento o por falta de cuidados preventivos y nos encontramos

ante situaciones que no estamos preparados ni física, ni psíquica, ni socialmente.

### **Qué dice la Organización Mundial de la Salud...**

*‘Se llama embarazo adolescente a la gestación que se desarrolla en mujeres menores de 19 años’,* esto quiere decir que las mujeres somos capaces de procrear mucho antes de alcanzar la madurez emocional y, en algunos casos, la madurez física.

Por eso, desde el punto de vista psicológico y médico, el embarazo adolescente es considerado ‘de riesgo’.

El **Centro Preventivo** de la escuela se encarga de la información a todos los alumnos y es organizado por alumnos de 2º y 3º del Polimodal con la ayuda de los profesores. Desde esta nota queremos hacer hincapié en el pedido de que haya un espacio curricular

permanente que trate temas de sexualidad responsable para evitar inconvenientes como el abandono escolar o uno de los peores como la práctica del aborto.

Como adolescente, tenemos que saber que recibir información y métodos anticonceptivos gratuitos es **nuestro Derecho** y está reconocido por leyes provinciales, nacionales e internacionales. Por eso, **podemos acercarnos al Centro de Salud en busca de información** sobre esta temática (¿o problemática?) y tienen la obligación de dártela, y también tenemos el **Derecho de elegir con quién ir a esa consulta** (solo/a, con uno de tus padres, con un amigo/a, o con cualquier persona de tu confianza).

Lo importante es que vayas para sacarte todas las dudas y tener una conducta sexual informada y responsable.

CONSEJO DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES,

*LA COMERCIO TAMBIÉN PRESENTE!*

\* Patricia Giménez (3º B, Turno Tarde)

*Un grupo de alumnos de la Comercio 10 participa del primer Consejo de Niños, Niñas y Adolescentes, creado por Resolución 175/8 de la Municipalidad de Santa Ana.*

Se trata de un espacio donde nosotros somos los protagonistas. El 5 de Setiembre un grupo de alumnos asistimos en representación de la

escuela. Ese día participamos de una charla a cargo de la **Policía Comunitaria** de Santa Ana sobre *‘trata de personas’* y

‘**violencia escolar**’ y luego nos dividimos en grupos identificados por colores.

Había delegaciones de todas las escuelas de Santa Ana: primarias 11, 805, 107 y del Cerro (primarias), escuela de adultos y la nuestra.

Una vez en grupos, trabajamos y discutimos sobre lo que pensábamos de lo escuchado y escribimos conclusiones.

Luego hicimos dinámicas de grupo como ser ‘la telaraña’ que nos permitió conocernos entre los niños y adolescentes de todas las escuelas y **vimos que éramos muchos, 180**

**niños y adolescentes de todos los barrios!**

El objetivo era poder expresarnos y participar en procesos de toma de decisiones del pueblo, ejerciendo la democracia en la vida social y aprender sobre derechos humanos, cómo defenderlos y que nos sirvan para nuestras vidas.

La experiencia fue buena porque aprendimos sobre problemas sociales graves como es la trata de personas, situaciones que existen y desconocemos, y discutimos sobre causas de la violencia escolar, un tema que ya fue tratado en este boletín.

#### FERIA DE CIENCIAS

*LA COMERCIO 10 TRAJO DISTINCIONES POR SUS TRABAJOS !*

\* Valeria Correa (3º B, Turno Tarde)

*Del 1 al 3 de Octubre se realizó la **XVII Feria Provincial de Ciencia y Tecnología y I Feria de FERITEC y Pequeños Científicos**, en las instalaciones del CEP N° 4 de Posadas. Nuestra Escuela se distinguió con un 2do y 5to puesto a nivel provincial!*

Durante estos días, los alumnos intercambiamos experiencias, información y sobre todo demostramos nuestra capacidad de defensa de los proyectos de investigación.

Los trabajos que representaron a la Escuela de Comercio 10 fueron en la categoría **Pequeños Científicos: ‘Una opción más en Santa Ana’** realizado por Lucas Dutto y Ana Morel (7mo. A) y

asesorados por la profesora Patricia Garay.

También el trabajo **‘Chicos vendiendo chipa, ¿y la educación?’** de las alumnas Valeria Correa y Marisa Furiasse (3º B), asesoradas por la profesora Natalia Seitur.

Ambos trabajos fueron los **ganadores de la Feria de Ciencia Zonal** que se realizó en nuestra comunidad de la que

participaron escuelas primarias y secundarias también de localidades vecinas.

Como siempre, nuestra Escuela estuvo muy bien representada por alumnos y docentes que acompañaron en todo momento, como el profesor René Maffena. Los alumnos dieron lo mejor demostrando conocimientos y capacidad de investigación y la exposición de trabajos estuvo abierta al público en general.

Para orgullo de todos, nuestra Escuela obtuvo **dos reconocimientos a nivel provincial: 2do. puesto** en el Nivel "F" con el trabajo de Valeria y Marisa,

mientras que el trabajo de Lucas y Ana se ubicó en el **5to. lugar**.

EL CENTRO PREVENTIVO DE LA COMERCIO 10,  
*UN ESPACIO PARA SEGUIR CRECIENDO*  
\* Lic. Sonia Dutto, Coordinadora del CP

*El **Centro Preventivo (CP)** de la Comercio 10 es un **Proyecto Educativo Institucional** que tiene como objetivo preparar a los alumnos adecuadamente para que sean agentes promotores de salud promoviendo su integral desarrollo bajo una perspectiva de género, y en el contexto de la familia, involucrando a todos los actores en tareas preventivas.*

El espacio pretende sensibilizar a los jóvenes en el análisis de la realidad buscando soluciones participativas y comprometidas en la formación de personas críticas generando un ambiente de reflexión sobre su propia comunidad.

El CP comenzó a funcionar en **Mayo de 2003**, coordinado por las docentes **Sonia Dutto y Karina Antunez Pires**.

A partir de 2004 continuaron los alumnos de 3º B del nivel Polimodal con pares de otros cursos, bajo la coordinación de Dutto.

En un principio fueron 20 alumnos de 2º B, pero año a año van cambiando los protagonistas ya que los alumnos involucrados egresan y otros nuevos se unen al proyecto, algunos más motivados que otros, trabajan con diferentes temas,

asisten a talleres, se informan y actúan de agentes multiplicadores socializando con alumnos del establecimiento y otras escuelas.

El objetivo de los encuentros es fomentar acciones culturales y de prevención en salud propiciando el desarrollo de una vida sana, libre de conductas adictivas, a través de la investigación, selección y difusión de materiales relacionados con temas de interés general.

Otro objetivo del CP es analizar y difundir las consecuencias negativas tanto para la persona como para las familias de los problemas que afectan a la comunidad.

Actualmente está integrado por 15 alumnos de las cuales tres alumnas de 2º B participaron del Congreso Provincial de la Juventud con un interesante trabajo de investigación en la Comisión Salud.

Los encuentros son de dos horas semanales en contra-turno donde se trabajaba con diversas temáticas utilizando la metodología de taller. Entre las actividades de este año, se trabajó semanalmente con la Lic Fernanda La Barba, especializando del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, en capacitaciones en Salud del Adolescente y estrategias de redacción

de este material que hoy tenemos en nuestras manos, donde se estimuló la reflexión de los adolescentes para poner en valor y compartir lo que, ellos mismos, son protagonistas día a día.

También hubo charlas con profesionales, asistencias a talleres sobre Violencia Familiar, Trata de Personas y otros temas relacionados a la salud.

Es importante destacar que las profundas y constantes transformaciones que se vienen dando desde fines del siglo pasado nos lleva a revisar y replantear los conceptos básicos sobre los cuales construimos nuestra identidad y nuestra vida cotidiana, los vínculos humanos, los códigos de comunicación, los usos y efectos de la tecnología, de la economía, de las creencias, las formas de organización social entre otras, motivo por el cual se hace necesario una mirada integral de los hechos y procesos sociales y a través de estos espacios institucionales creemos ir lográndolo.

Se genera un ambiente que le permite al alumno realizar actividades que lo involucran como protagonista adquiriendo nuevos conocimientos, vivenciando valores, desarrollando comportamientos y actitudes preventivas, las metodologías implementadas le permiten expresarse con libertad, respeto, sensibilidad, creatividad y responsabilidad, sin olvidar que la Escuela se complementa con la

Familia que es otro agente educativo, a través de la cual también se transmiten valores, modelos y actitudes que son la base primordial de la Educación.

