



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

PROYECTO DE ACTIVIDADES RECREATIVAS DE VERANO... "DEVOLVERLES LA ALEGRÍA ES POSIBLE"

Autor/es: Claudia Santillán y Claudio Spinzi

"No hay proyecto sin deseo, sin aliento interno que lo impulse, sin una fuerza de convicción de que el futuro puede ser distinto; de que el futuro puede inscribirse en una acción intencionada..."

Obin 1991

Sustento socio-político del trabajo con niños-jóvenes en riesgo social

En un trabajo preparado para la Conferencia Anual para el Desarrollo en A. L. y el Caribe del Banco Mundial (en 1995), Juan Luis Londoño sostiene que en 1995 estas regiones tienen: "... al 35,1 % de su población por debajo del nivel de pobreza y al 18,8 % por debajo del nivel de miseria" (Londoño, 1995, p. 6). Esto significa que hoy nuestro continente tiene 165,6 millones de personas pobres y de las cuales 86,3 millones son miserables. Podemos concluir, entonces, que el número de pobres en la actualidad es dos veces más grande que hace 50 años. Mas aún, según este mismo autor el problema no tiene visos de solución: " el número de latinoamericanos -dice- viviendo en condiciones de pobreza podría continuar creciendo a un ritmo de dos personas por minuto, o un millón de personas por año, hasta alcanzar 176 millones de personas en el 2005" (Ibid, p. 21).

Ahora, éste no es solamente un problema de A.L., sino que afecta al mundo entero. Alejandro Ruiz Balza afirma a este respecto que "en el año 2020 -en el espacio de una generación- la población mundial se aproximará a los 8000 millones. Si las tendencias se mantienen, habrá cerca de 3000 millones de pobres, mas de 2,5 mil millones sin vivienda, 2000 millones de individuos sin acceso al agua potable, etc." (Ruiz Balza, 1995, pp. 25-29).

Contradictoriamente, Adam Przeworski asegura que poseemos la capacidad tecnológica y organizacional suficiente para satisfacer las necesidades básicas de todos los habitantes del planeta y no lo hacemos. En cambio lo que si hacen los países pudientes es "... pagarle a los agricultores para que no siembren, a los viñateros para que transformen sus cosechas en bebidas tóxicas, a los ovejeros para que eviten criar hembras. Tomamos los productos de los granjeros y los convertimos en verdaderas montañas de mantequilla. Y esto lo hacemos mientras hay millones de personas que literalmente mueren de hambre." (Przeworski, 1991, p. 67).

En efecto, debemos abandonar la idea de la pobreza como la pura imposibilidad para acceder a los recursos. Hay otras dimensiones que son simultáneamente causa y efecto del fenómeno de la pobreza. A este respecto, podemos constatar que "pobres" no son solamente individuos aislados, ni puramente grupos o sectores sociales identificables como tales al interior de una sociedad determinada. Pobres son también etnias, clases sociales, países, incluso continentes.

En este sentido, queremos plantear que los llamados pobres se encuentran excluidos, no solamente de la riqueza exterior, sino que también, y esto es lo dramático, de su propia riqueza y de las fuentes para producirla. Por ejemplo, es una idea corriente reconocer que en los sectores más desposeídos existe una mayor solidaridad, una mayor fraternidad que en nuestro mundo tecnificado y desarrollado; que en la mayoría de las etnias aborígenes la mercantilización de la vida todavía no alcanza la dimensión que posee en las sociedades occidentales, que al interior de ellas todavía existe la gratuidad, el don, el intercambio o gesto productivo que se sitúa al margen del acto monetario propiamente tal, etc. Son sociedades que se han estructurado con base en lógicas no mercantiles.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Ahora bien, el llamado "desarrollo" arrasa y destruye este tipos de sociedades, por cuanto éste consiste en la imposición de un tipo de racionalidad que no reconoce otra validez que la suya propia, es decir el cálculo medio-fin. El capitalismo, y esto lo sabemos muy bien, desconfía de lo gratuito, por ejemplo, es más lo reprime. Y aquí vamos a tener que estas sociedades o grupos humanos que basaban su existencia a partir de otras lógicas. Sin embargo estas sociedades al "modernizarse" (en la acepción occidental obviamente), son despojadas de sus sistemas de representación del mundo, de sus modos de pensar, de educar, de producir, de comer o de beber, de amar, etc. Ahora bien, cuando la exclusión penetra la esfera cultural se convierte en auto-exclusión: al validar las representaciones culturales dominantes, que los desvalorizan, los dominados trabajan ellos mismos por su exclusión. Como dice Emmanuel Seyne Dnion: "se descubren nuevas necesidades que no pueden satisfacer. De esta manera, se convierten en pobres."(1994). Dicho de otra manera, eres pobre porque ves lo que no tienes y no ves lo que tienes.

Entonces, los individuos y los grupos son excluidos de sus sistemas de representación de mundo, son obligados a adoptar un sistema que los desvaloriza, que hace añicos los lazos que los unían a otros hombres, a las cosas, a los animales, a la naturaleza. Una de las consecuencias del desarrollo capitalista, al destruir las antiguas solidaridades, es la anonimización, la atomización, la soledad que es mucho más terrible allí donde hay pobreza.

En definitiva, podemos hablar de la pobreza como un bucle recursivo, en el cual las dimensiones socio-económicas generan la dimensión simbólica que ésta posee, pero esta última va a retroactuar sobre la primera. Esto va a permitir el mantenimiento y la extensión del fenómeno que ha sido analizado en este panel.

Es preciso, entonces y frente a esta situación, extraer algunas consecuencias. Hay una tendencia generalizada a tratar el flagelo de la pobreza desde una perspectiva, a nuestro juicio, simplista y reductora. En efecto, la visión económica en su afán por alcanzar el rango de ciencia "dura" o exacta a matematizado lo que encuentra a su alcance y de esta manera, por ejemplo, trata la pobreza de manera estadística y tecnocrática. Se abstrae de la historia, de las pasiones humanas, de los mitos, de las condiciones psicológicas, etc. Es el actual discurso de crecimiento sin desarrollo.

En este sentido, debemos rendirnos ante la evidencia que las estrategias de lucha contra la pobreza han fracasado estrepitosamente. Esto se debería al análisis y acciones pedagógicas reductoras y mutilantes que se han realizado. Por ejemplo, considerar el fenómeno de la pobreza a la luz del binomio desarrollo/subdesarrollo ha resultado insuficiente e inadecuado y con razón. Creyendo desarrollar, subdesarrollamos. Como dice acertadamente Edgar Morin: " Cuantas nuevas miserias no hemos creado luchando contra la miseria, al destruir las economías de subsistencia, introduciendo la moneda allí donde habían intercambios mutuos y entre-ayuda. Y, haciendo eso, hemos subdesarrollado creyendo desarrollar..."(Terre-Patrie).

Entonces, si queremos responder al desafío que nos lanza la pobreza y la miseria en el mundo, debemos abandonar las soluciones simplistas y unilaterales. Soluciones que no han contribuido en nada a resolver estos flagelos, y muy por el contrario, lo han acrecentado. El problema no está en más o menos desarrollo, en modernizaciones que lo único que hacen es aumentar los niveles de dependencia. La solución no radica en ser capaces de imaginar "desarrollos sustentables", como lo indican los neuróticos de las soluciones únicas (que han cambiado de solución, pero no de enfermedad). El problema, a mi juicio y como lo señala Morin, es tratar de imaginar una "civilización sustentable".

La actual situación social de la República Argentina, es el resultado de décadas de problemas coyunturales y estructurales que no han sido solucionados en su totalidad, y que en mucho se han visto acrecentados. Es por ello que en los últimos años, el Tercer Sector ha tenido un gran crecimiento, porque la sociedad civil comprende que el asistencialismo no basta y que es necesario recrear un sistema de "inclusión" social. La sociedad argentina tiene hoy mayor



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

conciencia y participación en temas sociales. Ser solidario "es dar dándose". La preocupación por ser solidario, nace de ver en qué lugar de lo que existe puede uno trabajar para restaurar el tejido social y el bien común."

Viendo esta situación social crítica, que deja fuera del sistema a los más desamparados, nos inspiró este modelo de atención integral, para el tratamiento de una problemática particular. La del riesgo social de los chicos de y en la calle, que luego se extendió a jóvenes, mujeres y adolescentes embarazadas y con bebés que viven y/o trabajan en la calle.

Aquí exponemos algunos indicadores socio-económicos de la Argentina, entendiendo que le darán al visitante de nuestra página un panorama breve de la contundencia de una realidad que golpea muy fuerte a los que menos tienen. Y que son justamente aquellos por los que luchamos y necesitamos su colaboración.

Los chicos de la Calle en la Ciudad de Buenos Aires

Según el Centro de Atención Integral a la Niñez y la Adolescencia, de la Secretaría de Desarrollo Social que depende del gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (la capital de la Argentina), la cantidad de chicos "de y en la calle", creció un 50 % en el último año.

El 75 % de estos chicos provienen del conurbano bonaerense, y asisten esporádicamente a la escuela, para no perder el mínimo de asistencia a clases requerida. Son analfabetos funcionales.

Situaciones características de un chico de y en la calle:

- Violencia -Embarazo adolescente -Disgregación familiar -Desempleo – Subempleo -Falta de contención familiar -Abuso físico y/o psíquico.

Trabajo Infantil

Las cifras oficiales de la Comisión Nacional de Erradicación de Trabajo Infantil, estima que en la Argentina trabajan el 22 % de los menores de entre 6 y 14 años, esto es 1.500.000 chicos. La mayor parte (1.232.800 chicos) corresponde a menores de áreas urbanizadas. El 75% tiene entre 6 y 12 años y el 70% se dedica a la recolección de basura; otros limpian coches o venden lo que pueden. Por tener que trabajar el 40 % de ellos abandona la escuela. La pobreza creciente, el deterioro del empleo de los adultos –o directamente el desempleo- son las principales causas que obligan a las familias a enviar a sus hijos a trabajar, vulnerando de este modo su derecho a educarse.

Un detallado y actualizado análisis de indicadores socio-económicos de la Argentina, podrá ser consultado en el website del [Instituto Nacional de Estadísticas y Censos - INDEC -](#).

Sustento epistemológico general del proyecto pedagógico de las actividades recreativas de verano.

Las distintas prácticas educativas son ámbitos sociales que se caracterizan porque compiten lo evidente y lo oculto, así para comprenderlas como espacio de construcción social debemos contextualizarlas. Acordando con las Licenciadas Patricia Redondo y Sofia Thisted, sobre el final de este siglo asistimos a la consolidación de un modelo de exclusión sin antecedentes. Los procesos actuales de pauperización no son un efecto residual que representa una disfuncionalidad de un sistema; sino por el contrario son parte estructurante del modelo social que se afianza



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

poniendo en cuestión la gobernabilidad y legitimidad del sistema democrático y de la educación pública.

Desde aquí antepone la elección ideológica de formar futuros educadores comprometidos con dicha clase social, de promover acciones culturales y recreativas desde la recuperación de los derechos constitutivos de los niños; pudiendo así participar activamente en espacios de construcción de una educación igualitaria, democrática, justa, reflexiva y crítica ante la realidad.

En este nuevo contexto, signado por la desocupación y por la desarticulación de los derechos sociales construidos a lo largo de la historia, se asume a una nueva connotación del lugar social de los educadores frente a la tendencia de empobrecimiento poblacional frente a un nuevo paisaje de los argentinos frente a la indiferencia por la niñez y juventud empobrecida.

En este sentido las instancias educativas y recreativas (pedagógicas) han ocupado un espacio nodal y estratégico en la construcción de un rol activo en el ejercicio de las identidades ciudadanas y en la definición de futuros posibles para quienes ya son considerados excluidos del modelo social y político.

Las escuelas y espacios educativos en general, deben dejar de concebirse sólo como una instancia reproductora de los intereses e ideología de la clase dominante- deben dejar de ser cerradas.

Desde estos principios es que la Fundación Felices los Niños busca formar profesionales reflexivos, con sentido social- crítico y capaces de llevar a cabo una actividad socio-educativa y recreativa que se caracterice por la mayor coherencia posible entre los propósitos formulados y lo que efectivamente realizan.

Es importante plantear desde el principio que la reflexión no es meramente un proceso psicológico individual, que puede ser estudiado desde esquemas formales, independientes del contenido, el contexto y las interacciones. Estas acciones reflexivas implican la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción desde la pregunta. El conocimiento académico, teórico, científico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos. El individuo "crece" al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia. No es un conocimiento "puro", es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia que hacen a la significatividad del mismo. Sintetiza Coll (1988) " Mediante la realización de aprendizajes significativos como los que se dan a través del juego, el niño-adolescente construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas de conocimientos, estableciendo de ese modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo natural y social y potencian su crecimiento personal y profesional. Por " esquema de conocimiento " entendemos la representación que posee el alumno en un momento determinado sobre la parcela de la realidad o sobre un objeto de conocimiento. "

Desde aquí el docente y la propuesta pedagógica de la colonia en sí, reconoce la implicancia de la cultura del grupo social de niños- adolescentes que participan de las actividades. En ello, el educador pone en juego la capacidad de generar contenidos simbólicos de la propia historia cultural de los niños y jóvenes involucrados. Entre todos aprenden, desde situaciones de la vida cotidiana, los esquemas de clasificación, valoración y acción que utiliza para percibir y analizar su mundo.

La colonia como proyecto busca reconocer al otro, reconocerse con el otro en el grupo y por ende construir los códigos sociales que permitan sentir el amor- la valoración y el respeto de



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

ambos. Es un espacio que, a través del juego, construye socialmente el aprendizaje con valores solidarios y de justicia.

Sustento psicológico de la modalidad de trabajo en las Actividades recreativas de Verano.

El entender al grupo como el medio de trabajo pedagógico implica especificar ciertas cuestiones conceptuales que subyacen en la selección, organización y realización de determinadas estrategias didácticas.

En primera instancia debemos especificar que estamos hablando de un grupo de niños y /o jóvenes que han elegido, por diversas causas, la participación en las actividades de Verano de la Fundación Felices los Niños. Esto está íntimamente ligado a los proyectos de vida en tanto dichos niños- adolescentes pertenecen a las casas y/o participan de las actividades educativas de las escuelas de la Fundación.

Estos sujetos deberán reconocerse desde sus singularidades, ver a sus pares tal cual son, diferente a sí mismo, no como cada uno quiere y desea ó conviene para sí. El docente acompañará y fomentará el reconocimiento del cuidado, la responsabilidad, el respeto y conocimiento como elementos mutuamente interdependientes. Estos deberán constituirse en un síndrome de actitudes que den cuenta de la madurez de las personas; es decir de la capacidad productiva de su propio esfuerzo-trabajo como estudiante y futuro profesional, renunciando a los deseos narcisistas de onnisapiencia y omnipotencia.

Por su parte, el grupo de juego deberá ser entendido como un sistema de representaciones que hacen referencia a las mismas formas establecidas socio-culturalmente sobre las asociaciones humanas manifestadas como modos productivos, mitos, rituales, leyendas y otros productos culturales. Estos supuestos y conocimientos funcionarían como reguladores de las relaciones interpersonales que se deberán generar en el grupo a lo largo del proceso de mediación y producción de nuevos saberes.

Así mismo subyacerán las representaciones individuales de la tarea de resignificación de conocimientos desde el trabajo grupal, en correspondencia con la biografía escolar y en la Fundación específicamente de cada integrante. Esto implica reconocer como docente, las connotaciones que subyacen en las justificaciones y fundamentaciones al momento de trabajar.

Entendemos a las instancias de juego como un proceso de aprendizaje y a este como un desarrollo y evolución en el que aparecen fases sucesivas- inclusivas y superadoras unas de otras con características dinámicas diversas. En cada una de ellas el grupo deberá enfrentar un conflicto respecto a situaciones reales – prácticas. Y será la resolución del mismo lo que permitir reconocer en las diferentes actividades, similitudes-diferencias-contradicciones.

Tanto los profesores como los niños-adolescentes deberán asumir una actitud de incertidumbre/flexibilidad y totalizadora que se diferenciará en línea general de las prácticas escolares y recreativas anteriores. Nos referimos a anteponer la pregunta a las respuestas, la negociación a la "penitencia", el abrazo al grito.

Una actitud sostenida de auto-reflexión irá permitiendo remodelar los esquemas de acción de cada uno y del grupo en sí.

Principio pedagógico didáctico general del proyecto de las Actividades recreativas de Verano.

En primer lugar consideraremos que el aprendizaje desde la recreación no se dará por asociación, repetición, copia o memorización; sino por operaciones de construcción lúdica por las cuales el sujeto incorpora los conocimientos a sus propios esquemas preexistentes en un proceso dialéctico que se promueve entre las experiencias vivenciadas por cada uno y por ese niño con su grupo.

La intención es pensar el desempeño del profesor y de los niños-adolescentes no sólo en el aula, sino en la Colonia y en el contexto comunitario de la Fundación Felices los Niños donde



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

necesariamente necesitan estar imbricados- articulados y coordinados. Esto demanda cierta articulación entre niveles para por ejemplo E.G.B. invitar y promocionar la actividad de la Colonia, Nivel Terciario: intervenir desde el Profesorado en Educación Física con profesionales, las Casas colaborando en la comunicación con los chicos, La Administración de la Fundación interviniendo en el encuadre jurídico-económico-administrativo de la propuesta.

Así, en correspondencia con lo trabajado hasta el momento, entendemos a la metodología como la estructura ó modelo organizacional que adoptemos para llevar a cabo el proceso de acción. Los posprincipios de autoorganización e interdependencia deben fundamentar el trabajo grupal. Los mismos implican una estructura y consiguientemente una forma de trabajo dinámica, circular, en red que tiene como horizonte el desarrollo sustentable de la sociedad. Tanto, el equipo de conducción como el cuerpo de profesores deben sostener espacios de intercambio para la orientación de la tarea y el mejoramiento de la propuesta de actividades recreativas y/o educativas de la Colonia.

Roberto Serra asegura que la nueva organización cuántica debe estar basada en las estructuras naturales, con autocontrol y fundamentadas en la interdependencia donde todos quedan comprometidos en las relaciones vinculares, en el Nuevo Juego de los Negocios. Dentro de esta dimensión podemos hablar de una metodología de trabajo que promueva la relación, distintas formas de comunicación, intercambios complementarios tanto subjetivos como intersubjetivos garantizadas por el diálogo-el intercambio.

Según los pedagogos que sustentan una mirada holística, al hacer énfasis en estas formas comunicacionales estamos fundamentando la metodología en la intuición que conlleva la libertad de actuación, de las relaciones humanas significativas y permanentemente renovables, conocimiento gozando de la realidad, fluidez y espontaneidad.

Por eso proponemos a los profesores encontrar una metodología colectiva de intercambio de acciones, organizando lo individual en relación a lo grupal; agenciar por ende colectivamente un proceso metodológico fundamentado en la creación y recreación de nuevas formas de relacionar emociones y capacidades de los niños- adolescentes que participan de las actividades recreativas de la Colonia (un espacio de juego- diversión y aprendizaje).

Proponemos construir un camino que se hace en el caminar sabiendo – como dice Heráclito - que nunca se nadará en el mismo río. Cambiamos, nos transformamos, nos reinventamos en cada circunstancia, en cada mediación con nosotros mismos y el medio que nos rodea.

Esto supone un devenir conformado por múltiples devenires mayores, promoviendo estructuras rizomáticas.

El rizoma, como idea de simbolización, da cuenta la multiplicidad de entradas- de posibilidades de abordaje- de senderos presentes en la realidad.

Desde aquí, el grupo es un conjunto de personas interrelacionadas que crece hacia los costados- horizontalmente- sin que nadie pueda dar explicación de ello, suele producir relaciones y tiene su propia forma de organicidad variada y múltiple (en su lateralidad y circularidad). Tiene conexiones tan variadas como el compañerismo ó la enemistad. Como conjunto de personas interrelacionadas se diferencia y complementa a la estructura social, se vincula con relaciones secundarias y da al proceso una percepción de diferentes intensidades- desiguales e imprevisibles. Se afirma que el grupo procede por variaciones, expansión, adquisición, captura. Este hasta puede ser roto pero recomienza el proceso de crecimiento según líneas previstas o no. Vivencia una reconstrucción permanente en función de su fuerza vital.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Acercaos al abismo, les dijo.

Tenemos miedo, respondieron.

Acercaos al abismo, les dijo.

Se acercaron. Él los empujó... y salieron volando.

Apollinaire, poeta.

Una primera cuestión en cualquier aplicación de las teorías a los problemas concretos del ser humano, es el que se refiere a lo pedagógico como forma de "transmitir" ó "reconstruir" ese conocimiento según se entienda. Se trata de poner al alcance de los distintos profesionales los marcos ideológicos- teóricos del saber social, de cuidar la cabeza y las manos de los científicos- planificadores -actores profesionales por los que pasan singularmente la construcción y reestructuración de la historia.

El espacio laboral de la "Colonia", busca generar un espacio de formación docente en el trabajo con niños- adolescentes en riesgo social. Por ello deberán construirse con la inclusión de espacios formales para el trabajo reflexivo- el asesoramiento- el intercambio y la sistematización de la práctica.

¿Es importante hacer lo debido por las razones debidas? ¿Es necesario que quienes revisen y lleven adelante los planes comprendan las concepciones ecológicas que guiaron a los planificadores? ¿O deberán los planificadores originales incorporar a la trama misma de su plan a los incentivos colaterales (aún cuando lo hagan por razones muy diferentes de las que inspiran dicho plan)?... sin algunos de los interrogantes que plantea Gregory Bateson en "Pasos hacia una ecología de la mente" y que coincide con los interrogantes que nos surgen al proyectar la propuesta de actividades recreativas para el verano.

Lo señalado anteriormente es un problema de la ética y que hace a todo profesional- a toda acción para los niños- adolescentes de nuestro país. Y no es sólo ético en el sentido convencional sino en su sentido ecológico. Los medios por los cuales una persona influye sobre otra son parte de la ecología de las ideas y de su relación, y parte del sistema ecológico más amplio dentro del cual se da esta relación. Aún más, el problema de cómo transmitir el problema ecológico a quienes deseamos influir en lo que nos parece justo, es eso mismo un problema ecológico. No estamos fuera de la ecología para la cual planificamos: somos siempre e inevitablemente una parte de ella.

Esta preocupación ética de la construcción ecológica del mapa de la realidad, debe impregnar la misma cotidianeidad y constituir la desde la atención en los efectos que produce nuestro actuar en los demás. Es decir del reconocimiento del otro como legítimo otro que se vincula dialécticamente con uno en un medio social, que por dicho proceso nos vamos conformando como sujetos sociales con menor ó mayor grado de desarrollo.

" Si yo no soy capaz de ver al otro como legítimo otro, no tengo preocupación ética. La preocupación ética nunca va más allá de los dominios sociales en que surge. Se funda en la emoción, en el amor, en la visión del otro. Si uno no ve al otro no le importa lo que al otro le pase. Cuando uno ve al otro, cuando se fija en lo que le pasa al otro, empieza a importarle, antes no. La preocupación ética, es la preocupación por lo que le pasa al otro y por el efecto de las acciones de uno. Si a mí me preocupan las consecuencias de mis acciones sobre el otro, quiere decir que tengo preocupación ética " Humberto Maturana



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Cuando el profesor se enfrenta a la opción de elegir entre varios caminos, mira más lejos y mira dos veces: mira que esas rutas llevan al mismo lugar, y mira que al lugar donde quiere ir no hay camino. Entonces el educador, en lugar de angustiarse por encuestas que dicen que un camino es mejor que otro porque tanto por ciento no puede equivocarse, empieza a construir un camino nuevo en el intercambio con otros educadores.

Esta premisa orienta el trabajo del proyecto de las actividades recreativas de verano; trabajar por el mejoramiento de la realidad de los niños-adolescentes que viven y/o asisten a la Fundación Felices Los Niños.

Proyecto general de la propuesta de las Actividades Recreativas de Verano

¿Para qué?

"Para sacarlos de la calle, para darles un propósito, para ocupar su tiempo libre, para darles de comer, para que vayan a la pileta, para poder ir a trabajar ó a buscar trabajo con chicos de la calle."-comentarios de las encuestas a docentes, enero2003-".

Más allá de la necesidad de contención, que aparece al menos en primer lugar como obvia o casi excluyente, el por qué, de la propuesta de realizar actividades en el periodo de receso escolar es el de darnos la oportunidad de poder llegar a los chicos desde otro lugar en lo institucional; permitiéndonos trabajar con ellos a través del juego y las propuestas recreativas sobre la formación de valores.

Y es aquí donde creemos que se nos abre una oportunidad diferente, ya que los chicos lo viven como vacaciones y en principio al no vincularlo con la figura institucional o formal de la EGB, aparece ante ellos como algo no estructurado y por consiguiente sin la presión del cumplimiento.

Este verdadero paradigma de la práctica docente se despliega en el campo lúdico. Siendo en él, donde se ven facilitados, por su vinculación con lo placentero, las posibles soluciones a las dificultades que en otros espacios se presentan casi como insalvables.

¿Para quiénes?

Chicos y chicas de 6 a 14 años en condiciones de riesgo social .

"Carente, celoso, desganado, violento, agresivo, mentiroso, inconforme, disperso, práctico, no respeta límites, desafiante, triste, con sentimiento de soledad, capaz, manipulador, resistente a la autoridad, motrizmente hábil. "op.cit.

Seguramente la caracterización de riesgo social, discutida aún por varios autores, requiera al menos de una primera aproximación.

Podríamos hablar de chicos con problemáticas familiares graves y marginados por causas psicosociales, víctimas de maltratos familiares con grandes dificultades de establecer vínculos, para comprender y actuar conforme a reglas o pautas de convivencia, con un muy bajo umbral de tolerancia.

Pero a la vez dueños de una actitud desafiante, agresiva, "disocial".

Llamamos aquí la atención en él término riesgo, al que entendemos (siguiendo el la línea de pensamiento de Ferran Casas) como "la presencia de un factor o factores que aumentan la probabilidad de que aparezca una determinada situación o conducta".



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Entonces el riesgo es la medida de la probabilidad estadística de un suceso futuro, y no un determinante en la conducta de respuesta a la situación.

¿Cómo trabajaremos?

Si podemos mirar entonces, la situación de riesgo desde la óptica aquí planteada entenderemos que las prioridades en los proyectos destinados al trabajo con chicos en riesgo social, deberían centrarse en la construcción interior de nociones de identidad grupal que le permitan a cada uno reconocerse desde la diferencia y similitud con el otro.

El poder llevar a cabo esta tarea desde el espacio lúdico, nos permite encontrar las formas de juego mas propicias para que poco a poco los lleven a reconocer al otro como tal y desde allí generar formas conjuntas de complementariedad, que sirvan de base para sus conductas posteriores.

En otras palabras, si planteamos actividades de juegos problemáticas, cuya resolución sea posible solo a través de la colaboración .

O si plantemos formas de conducción grupal en donde el compromiso con el otro condicione la realización de las actividades. Estaremos mostrando entonces una posibilidad, un camino, una forma de relacionarse con el entorno que le proporcione herramientas para la vida.

¿Con quiénes?

Con profesores de educación física a cargo de cada grupo y ayudantes de primer y segundo año del profesorado Ceferino Namuncurá

Esto por un lado, nos permitió que nuestros alumnos a través de un proyecto de pasantías rentadas desarrollen una experiencia practica en relación directa con la especialidad que han elegido y por otro la posibilidad de contar con profesionales que en su mayoría no eran personal de la fundación, aportó ideas y puntos de vista " no viciados " de modos y maneras propias, y en esa interacción también permitió detectar y delinear perfiles de profesionales para futuras contrataciones.

Se requirió del personal que mas allá de las actividades propuestas, centraran en un principio su trabajo en desarrollar lo vincular, estableciendo canales de comunicación, códigos y formas de relación.

Se les pidió también que sean capaces de manejar su ansiedad con relación al cumplimiento de las propuestas y consignas, priorizando las instancias de negociación del grupo y fomentando los puntos de acuerdos, con el propósito de trabajar desde el compromiso con el otro.

Con respecto a la coordinación, se intento un estilo de conducción con relación a las expectativas planteadas y las características institucionales, desde una postura negociadora, pero a la vez con un fuerte rasgo de autogestión, se trabajo en la conformación de un equipo de trabajo, pensado en dos etapas, la primera de compromiso con la tarea y la segunda estableciendo una red vincular entre los docentes .

Para esto se requirió actuar desde la contención profesional y personal de cada integrante hacia el adentro del grupo y desde la amortiguación de conflictos hacia el espacio institucional.

¿Con qué estrategia?

Se planteó el proyecto en 4 etapas y 5 grupos iniciales

Los grupos fueron divididos en las tres primeras semanas en cinco grandes grupos por edades, permitiendo que en algunos casos los cambios de grupos por afinidades o familiaridades.

Estos fueron 6/7-8/9 –10/11/12 – 13/14 –grupo especial. Total 5

¿En qué etapas de trabajo?

Primera etapa: Diagnóstica-vincular(Duración una semana).

Aspecto diagnóstico



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

Al intentar pensar alguna estrategia de trabajo se nos planteó como necesidad imperiosa, ya que el equipo de trabajo era nuevo, intentar conocer el desempeño de los chicos con relación a los diferentes ámbitos que el espacio de la fundación nos propone, hubiera sido muy útil aquí contar con algún tipo de trabajo previo o con datos de conductas esperables, patologías, reacciones o estrategias institucionales para la contención.

Al carecer de estos, nos vimos en la necesidad de probar con actividades simples, de reglas sencillas o juegos de tipo exploratorio y repetirlos en diferentes espacios.

Aspecto vincular

En ello se tiene como propósito fundamental, poder establecer un claro canal de comunicación entre los chicos y los docentes, y los chicos entre sí.

Se exploraron diferentes maneras de acercamiento, partiendo del lenguaje utilizado o conocido por los chicos y desarrollando en cada caso lazos afectivos mostrando que es posible en la mayoría de ellos establecer redes vinculares que tengan como base la complementariedad.

Segunda etapa: Pertenencia.

Duración 2 semanas (primero se trabajará la pertenencia grupal y luego institucional)

Se nos ocurrió como un trayecto casi obvio, que antes de encarar la etapa siguiente, intentáramos desarrollar en ellos el sentido de pertenencia, en principio con relación al pequeño grupo (por eso la nueva distribución) para poder construir desde allí una pertenencia hacia la fundación, dentro del marco del fortalecimiento del sujeto, en tanto miembro de una comunidad.

Ya que la recuperación de su identidad, de su capacidad de decisión, de su autonomía (*no de su autismo*), de su capacidad de intervención y participación, son metas que aparecen aquí como utópicas, pero encontramos en el trabajo del día a día que esto se va dando casi naturalmente.

Tercera etapa: Cooperación

(Primero se trabajará la cooperación intergrupal y luego intragrupal) Duración 2 semanas.

Este propósito es un desafío en chicos que han construido históricamente la creencia de lo individual sobre el otro por encima de la "satisfacción y desarrollo" grupal. Sin embargo, contradictoriamente, en su entorno familiar ellos han construido redes vinculares, si bien, a corto plazo y mediado por la inmediatez de satisfacer sus deseos nos permitirá construir desde allí para recuperar y potenciar estas redes, redefiniendo su sentido, estableciendo un basamento para los comportamientos sociales.

Modos e instancias de evaluación

" Soy el poeta del cuerpo y soy el poeta del alma, Los goces del cielo están en mí y los suplicios del infierno están en mí, A los primeros los injerto y multiplico en mi mismo, a los últimos los traduzco a un nuevo idioma". Walt Whitman.

Intentamos establecer desde el principio, una táctica de acercamiento a los chicos, erróneamente pensamos que podía existir una, ya que a poco de empezar entendimos que la diversidad de reacciones, necesitaba una gama mucho más amplia de recursos.

Es así que, tomando como punto de partida el lenguaje de los chicos, plagado de agresiones, rechazos y desafíos, intentamos reconvertirlo en afecto.

Esto supone pasar un período de ajuste y prueba en el que se debe estar dispuesto a soportar una carga de agresión a veces poco frecuente en otros ámbitos.

Como la actitud desafiante necesita de una respuesta esperable por parte del chico (enojo o molestia del docente) al no encontrar lo esperado encontramos tres actitudes.

- 1- Se sorprende ante la no reacción y desiste
- 2- Intenta encontrar otros argumentos para producir una reacción.
- 3- Agresión corporal.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

En el primer caso se hace necesario casi de inmediato producir desde el docente un "enganche afectivo" tendiendo desde él un puente de comunicación, un contacto corporal, una mirada cómplice, un gesto, una palabra.

En la segunda reacción podemos ver que estamos ante un chico con una autoestima mas desarrollada y un nivel de agresión que hasta puede llegar a la confrontación física. Encontramos que el ignorarlos, los aleja momentáneamente, pero como en el caso anterior, es el docente el que siempre debe intentar recomponer el vinculo. Hemos encontrado en estos casos que los intentos por retenerlos o intentar forzosamente que depongan su actitud, desencadenan en la mayoría de los casos una crisis. Salvo en los casos donde corren riesgo la integridad física del chico o de sus compañeros optamos por contenerlos lo mas posible y antes de entrar en el punto de crisis cortamos la comunicación y permitimos el escape (siempre controlado por algún docente u ayudante) Intentando pasado algunos momentos la reinserción de este.

¿Qué actividades realizaremos?

Expectativas transversales de orientación pedagógica

Se busca generar en el niño- niña una actitud de disfrute desde el juego con los otros. Enriquecer los espacios y tiempos de ocio, como posibilidades de aprendizaje significativo. Promover el desarrollo de la opinión personal para la construcción grupal: la formación solidaria de "empatías productivas".

Se busca generar en el equipo docente el desarrollo de la capacidad de cooperación pedagógica para la construcción de procesos de aprendizajes solidarios.

Se nos ocurre entonces, un modelo institucional que parta de la observación y la comprensión, que asuma las desigualdades sin resignarse a ellas, que tenga una visión realista pero no idealizada del mundo, que pretenda el rescate y la difusión de valores pero que a la vez tienda a reubicar a estos y a los conocimientos en situaciones sociales e históricas concretas, fomentando la capacidad de criticar y proponer nuevas formas de convivir.

Estamos convencidos que...

CUANDO EL MEDIO SE CONVIERTE EN FIN...;

EL FIN, AL FIN, NO VALE NI MEDIO.

Por esto, si tenemos claro que cada una de nuestras acciones tiene que tener como fin el mejoramiento de calidad de vida de los chicos.

Y con este firme propósito coordinamos nuestras acciones en lo laboral y en lo actitudinal, seguramente estaremos trabajando para construirles un futuro, que definitivamente los alejen de las calles.

Bibliografía:

Alfiz I. (2000) El proyecto educativo institucional. Aique

Azcoaga, J - Derman, B- Iglesias, P. (1991) Alteraciones del aprendizaje escolar. Bs.As., Paidós.

Bareiro, Thelma El grupo

Birgin, A, Dussel, I., Duschatzky, S., Tiremonti "La formación docente" Ediciones FLACSO, Bs. As. 1998

Bringiotti, M (2000) La escuela ante los niños maltratados. B.s.A.s., Paidós

Carretero, M (1991) Desarrollo y aprendizaje. Bs. As. Aique

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona. Paidós.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "REPENSAR LA NIÑEZ EN EL SIGLO XXI"
• MENDOZA - 2008 •

- Contreras, Jordán. . "Didáctica de la Educación Física- enfoque constructivista" Edic. Inde España, 1998.
- Croce,A.(2001) Desde la esquina. Aprendiendo junto a los adolescentes con menos [oportunidades .Bs.As.](#) E.Ciccus.
- Da Costa,Aantonio(1995) Pedagogía de la presencia. UNICEF. Bs. As.
- Davini,M.C. "La formación docente en cuestión: políticas y perspectivas" Edit. Paidós, Bs.As. 1995
- Duschatzky,S Chicos en Banda 2005. Edic. Paidos
- Encabo.A. – Simon-.N.-Sorbana.A.- Planificar Planificando-un modelo para amar. Edic. Colihue.
- Feldman, S.- Garcia Mendez,E.- Araldsen,H. (1997) Los niños que trabajan. Cuadernos de UNICEF. Bs.As.
- Fernandez, Lidia (1996) Las instituciones educativas, Ed. Paidos. Bs. As.
- Freire,P. "La educación como práctica de la libertad" Edit. Siglo XXI, Bs.As. 1974
- Gardner, H.-(1997) La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Bs.As. Piados
- Gonzalez Rodriguez, J.(1995) Educar y prevenir desde la calle. Madrid, editorial CCS.
- Gutierrez,F. Y Prieto D. "La mediación pedagógica" Edit.Edusac,Guatemala.1996
- .Jhanson-Rogers y Holubec. " El aprendizaje cooperativo ". [Edit.Paidós.Bs.](#) As. 1999
- Lacasa, P. (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid, Vior
- Lopez Melero, M. (1993) Lecturas Sobre integración escolar y social. Paidós.
- Lus, M. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora. Piados. Bs.As.
- Meañes, Z. Proyecto Institucional- en el marco de las transformaciones educativas-. El Ateneo
- Moncada, R. Ciudad Educadora- Educación Ciudadana
- Morin,E. "Los integridad en los saberes ", Edic. Univ. Salvador.1999
- Pichon Riviere. Pedagogía vincular, Bs. As. 1997
- Souto,M. (2000) La observación de los grupos de aprendizaje.UBA.
- Santos Guerra, M.A. " La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora" Edición Aljibe,Málaga.1993
- Visca,C. La escuela en la calle- pensar la escuela para los chicos de la calle en la calle.