

“FORTALECIMIENTO” O EMPOWERMENT Y LOGRO ACADÉMICO EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL GRAN MENDOZA

Prof. Celina Galaguza, celiga79@yahoo.com.ar
Dir: Dra. Miriam Aparicio, maparici@satlink.com.ar
Lic. Roxana Marsollier, rgmarsollier@yahoo.com.ar
Prof. Jimena Aguirre, aguirrejimena@yahoo.com.ar
Institución: CONICET

La escuela en la que estamos trabajando se encuentra en una zona vulnerable y marginada del Gran Mendoza, estas condiciones desfavorables del medio influyen en el rendimiento de los alumnos. El objetivo de este trabajo fue identificar algunas representaciones sociales relacionadas a educación, como así también necesidades/debilidades y fortalezas, a fin de generar espacios que permitieran la comprensión, reflexión y concientización de los miembros de la comunidad educativa para mejorar situaciones que ponían en riesgo el aprendizaje y rendimiento. Valorando al mismo tiempo los aspectos positivos presentes. Se trabajó con una escuela de EGB3 y Polimodal de Mendoza, tomando como participantes a alumnos, directivos, docentes y padres. Para abordar el objeto de estudio se emplearon metodologías cualitativas, como son: entrevistas, grupos focales y observación participante. También se usaron algunas técnicas de metodologías cuantitativas para analizar datos de encuestas semi-estructuradas. La falta de posibilidades que evidenciaban para desarrollar capacidades como: participación activa y toma de decisiones, trabajo en equipo, autonomía, autoestima; estaban generalizadas en la comunidad y esto motivó a trabajar desde este enfoque, que atiende a las personas en todas sus dimensiones dentro de su contexto cercano y en relación al macro contexto.

PRESENTACIÓN

Este estudio que forma parte de una investigación iniciada el año pasado en el CONICET, denominado “COMPETENCIAS SOCIALES Y LOGRO ACADEMICO EN SITUACIONES DE MARGINALIDAD. UN ESTUDIO EN ADOLESCENTES SOBRE FORTALECIMIENTO O EMPOWERMENT Y FACTORES PSICOSOCIALES CONEXOS”, surge por la preocupación de algunos docentes no solo por el bajo rendimiento sino también por la poca importancia que le dan los alumnos a lo escolar, agravado en muchos casos por la dificultad para respetar normas básicas de convivencia. Es nuestro objetivo comprender algunos aspectos que subyacen a esta situación. Sabemos que las condiciones de vida desfavorables son frecuentemente un obstáculo para el aprendizaje pero no siempre. Por esto es que intentamos develar qué hay detrás de lo que cotidianamente vemos y escuchamos.

Este camino lo recorreremos desde una concepción de conocimiento como construcción histórico- social que incluye y valora tanto al investigador como a los participantes. “Entre sujeto y objeto no hay distancia, puesto que componen una misma realidad y no se trata de entidades separadas. Ambos, sujeto y objeto, son considerados con parte de una misma dimensión en una

relación de influencia mutua. El sujeto construye una realidad, que a su vez lo transforma, lo limita y lo impulsa. Ambos están siendo contruidos y decontruidos continuamente, en un proceso dinámico, en constante movimiento”. (Montero, 75- 76: 2000)

Esto es, no son los investigadores los únicos protagonistas. Los sujetos son actores sociales. El monólogo se hace polifonía. Las voces del silencio exigen ser escuchadas y aquellos de los que se decía que decían, comienzan a decir por sí mismos. (Montero: 2002)

DESARROLLO

Al comenzar el trabajo planteamos preguntas que nos orientaron en este proceso.

¿Cuáles son las representaciones que tienen los miembros de esta comunidad educativa sobre la educación (y conceptos asociados, como: escuela, alumno, docente, rendimiento)?
¿Hasta que punto pueden influir las representaciones de los docentes y padres, en el rendimiento de los alumnos?

¿Qué necesidades o problemáticas estarán afectando los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Cuáles serán las fortalezas individuales y grupales que facilitan estos procesos?

¿Cómo recibirán los protagonistas los resultados de la investigación? ¿Se facilitará el comienzo de un proceso que permita mejorar la situación actual?

Esperamos que este conocimiento ayude a comprender la realidad y guíe a los protagonistas hacia la transformación escolar y social. Creemos que es así como el círculo de la investigación y la acción se enriquece.

¿Dónde estamos trabajando?

Es una escuela de EGB3 y Polimodal, ubicada en el Gran Mendoza, departamento de Godoy cruz, barrio Huarpes II. Nuestros alumnos también vienen de los barrios Huarpes I, La Gloria, Tres Estrellas, Unión y Fuerza, Pablo VI; ya que se encuentran muy cercanos al establecimiento. Esta zona “roja”, como dicen los chicos, está fuertemente estigmatizada, por la sociedad y los mismos protagonistas se sienten rechazados, por ejemplo para buscar un trabajo, ponen otra dirección. También se auto discriminan, desvalorizando su lugar, sus capacidades, etc.

¿Por qué hablamos de marginalidad? ¿Por qué hablamos de personas en situación de riesgo? ¿En qué sentido lo decimos?

Características expresadas por chicos y docentes del barrio:

- ◆ Hay chicos que se juntan en las esquinas a drogarse, “*juntadera*” y las demás personas ya saben quienes son y los marginan sin conocerlos.
- ◆ Hay personas que venden drogas en sus casas e invitan a los chicos adolescentes.
- ◆ La policía pasa, ve y hace como si no hubiese visto nada. A veces revisan a los chicos en la

calle, a las *juntaderas* de la esquina, y les dicen que se vayan a sus casas.

- ◆ La inseguridad hace que los chicos tengan que quedarse a cuidar la casa cuando los padres salen a trabajar o hacer compras.
- ◆ Algunas casas y portones están escritos, “*escrachados*” con frases de fútbol: “*el Tomba es como el SIDA se lleva en la sangre*”, con propaganda política, amores, peleas entre algunas personas.
- ◆ Hay basura en las acequias.
- ◆ Hay casos de graves problemas de conducta en la escuela sin el apoyo familiar y otros en que evidentemente tienen muchos problemas personales y toda esa violencia que no la pueden expresar en la casa porque a veces son castigados la vienen a descargar en la escuela.
- ◆ Desgano de muchos alumnos, poco entusiasmo por aprender. Sin visión de futuro
- ◆ A la escuela le faltan vidrios en las ventanas de las aulas, (emparchadas con cartones), paredes y bancos rayados, patio poco usado por la posibilidad de que se metan chicos a drogarse.

Características identificadas por nosotros:

- ◆ La falta de estimulación temprana (familia) a los niños, marca diferencias en el aprendizaje escolar.
- ◆ El maltrato verbal y físico está presente en muchas de las familias y en la escuela, como la forma de resolver los problemas cotidianos.
- ◆ Los adultos no tienen oportunidades de participación significativa en la comunidad y en la sociedad en general.
- ◆ Los trabajos de los adultos son poco estables y a veces indignos, lo cual implica el no proyectarse hacia el futuro.
- ◆ La comprensión fatalista de la existencia (de manera general) puede entenderse como una actitud básica, como una manera de situarse frente a la propia vida, como una matriz de actitudes (Martín- Baró, 1998). Esta forma de ver la vida y sus circunstancias como inevitables, desagradables, etc.; se ve acompañada por actitudes de conformismo, resignación, abandono de sí mismo, de sus proyectos. La vida está “predefinida o predeterminada”, y la mayoría de las personas no ven posibilidades de salir de ese destino marcado.
- ◆ Heterogeneidad en los estilos de vida de las familias. Algunas con trabajo y sueldo estables, que les permite organizar y proyectar, lograr mejoras y otras viven de changas, al día; en condiciones más precarias.
- ◆ Existen algunas instituciones (centro de salud, escuelas, polideportivo, SEOS) pero no hay articulación entre ellas, ni organizaciones populares, convocadas y gestionadas por el barrio.

¿Qué es fortalecimiento o empowerment? ¿Por qué abordar esta problemática desde este enfoque?

Afirmamos junto a Maritza Montero que fortalecimiento es el “Proceso mediante el cual los miembros de una comunidad (individuos interesados y grupos organizados) desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo a sí mismos.” (Maritza Montero. 2003)

Tomamos este enfoque ya que es entre todos como se pueden generar procesos de cambio tanto a nivel de pensamiento como de acción. Y solo con el protagonismo de los actores involucrados es como estos cambios pueden ser sentidos y reales. Los lineamientos de acción “bajados” desde la DGE o la supervisión, sin ser consensuados con los “beneficiarios” de esas políticas, rara vez logran que estos últimos se sientan involucrados y agentes del cambio, es por esto que desde este lugar pretendemos hacer creadores y responsables directos a la mayor cantidad posible de miembros de la comunidad educativa, a través de la potenciación de fortalezas presentes y el desarrollo de capacidades inexistentes, con los recursos que entre todos se puedan lograr.

Desde lo teórico tomamos a algunos autores latinoamericanos, como, M. Montero, E. Saforcada, I. Martín- Baró, ya que las realidades si bien son complejas y a veces muy diferentes tienen problemáticas en común. Existe otra línea que aparece en los 80 en Estados Unidos llamando a este proceso **empowerment**, y se lo considera un valioso aporte a la psicología comunitaria y de la salud (Rappaport, 1984). Pero preferimos usar el término en castellano por lo que implica en su práctica y para revalorizar la producción teórica latinoamericana.

¿Qué problemática se plantea en relación al rendimiento?

Los alumnos que vienen a la escuela presentan algunas carencias en la lectura oral, en la comprensión de textos (aún sencillos), en la ubicación espacial, en la resolución de problemas y todo lo que implique procesos de abstracción y reflexión. No están acostumbrados a estudiar fuera de la escuela, es decir, no está presente en su rutina diaria el hacer los deberes en casa o estudiar, ya que la mayoría tuvo doble escolaridad en la EGB y tampoco tienen seguimiento ni un lugar en la casa para tal fin. En general, la comunidad no ve a la educación como un valor fundamental y por lo tanto la escuela no tiene mucho sentido.

Si bien muchos tienen capacidad para crear y expresarlo a través del dibujo y para resolver problemas cotidianos de supervivencia, por ejemplo, no son estas capacidades valoradas por la escuela.

La cultura escolar choca permanentemente con la barrial y no siempre se encuentra la forma de transformar este choque en encuentro. Los mayores perjudicados son los alumnos quienes “no aprenden, no aprueban, repiten, repiten, se cambian a un CENS, vuelen a fracasar, y

finalmente salen del sistema”. El poco valor de la educación, la falta de visión hacia el futuro y de hábitos para estudiar, entre otros favorecen este círculo vicioso que mencionábamos recién y al cual estamos intentando comprender.

Los principales problemas se presentan a nivel general en matemática, lengua y biología. Pero a veces nos sorprende ver que desaprovechan materias como educación física, solo por el hecho de no tener ganas de ir, o no presentarse a rendir un final porque “se tenía que quedar a cuidar la casa ese día”. Esta diversidad de situaciones es la que motiva a que indagemos en algunas representaciones sociales para ir al fondo de esta problemática.

¿Qué metodología facilitó este proceso?

“Toda investigación es un ciclo, sea cualitativa o cuantitativa. Investigar significa producir un conocimiento que formula preguntas sobre lo que se sabe y sobre lo que no se sabe. Se conoce algo y a partir de ese conocimiento se descubre que hay mucho más por saber” (MONTERO, 2006).

La comunidad con la que trabajamos es pequeña en cantidad de personas pero muy compleja y diversa. Esto hace que nos inclinemos por la metodología cualitativa; apoyándonos en algunas técnicas de metodología cuantitativa para analizar datos de encuestas semi-estructuradas.

Se aplicaron las siguientes técnicas: a) **observación participante**, para “conocer desde una posición interna, eventos, fenómenos o circunstancias a los cuales no se podría acceder desde una posición externa no participante”; b) **entrevistas** a algunos informantes claves de las instituciones estudiadas, en un comienzo y luego a docentes, alumnos y padres; c) grupos focales, con **docentes** seleccionados por los criterios de antigüedad en la escuela y compromiso con la misma y su contexto, y con **alumnos** de los últimos años del polimodal d) las **anotaciones de campo** “apuntes hechos durante el trabajo, que sirven de apoyo a la memoria de los investigadores y que buscan captar el interés: aspectos inesperados o curiosos que de otra manera quedarían fuera de cualquier registro técnico”; acompañaron buena parte del tiempo y aportaron datos inesperados, como comentarios del docentes y alumnos en los recreos, a la salida de la escuela, en el colectivo, etc. e) **documentos secundarios** en los cuales se incluyen los **registros fotográficos**, en este caso analizados a fines de mostrar con imágenes lo que a veces no se puede decir con palabras. Se incluyen dentro de las técnicas de registro y análisis de datos, para captar lo espontáneo, real y cotidiano.

Finalmente, se llevará a cabo una triangulación de los registros de campo, el análisis de las entrevistas, de los documentos secundarios y de los aportes teóricos.

CONCLUSIONES

Muchas son las situaciones que influyen en las escuelas; a veces escuchamos, que la escuela es la caja de resonancia de lo que pasa en la sociedad. Desde las políticas del neoliberalismo, con la flexibilización laboral, la mercantilización, el consumismo, la hiper comunicación.....hasta la comunidad más cercana con sus problemáticas propias, como ellos mismos advierten: drogadicción, narcotráfico, falta de trabajo, de capacitación, de oportunidades, violencia entre bandas y en las familias, delincuencia, discriminación, entre las más notables, pero... también expresan que nadie o muy pocos hacen algo para comenzar a revertir esas situaciones. No solo lo políticos, que “solo aparecen a darnos algo en época de elecciones” sino los mismos vecinos ven cómo los chicos se drogan en la esquina pero no se meten por miedo o porque ya forman parte del paisaje

En este contexto es que estamos adentrándonos en las representaciones sociales, nos acercamos a las familias para conocer más cada una de las realidades, así como a los docentes y alumnos para que la comparación de diferentes visiones aporte a la comprensión de este fracaso que no es solo de los alumnos, sino que también es de toda la comunidad que no está pudiendo resolver el problema y la escuela está desmoronándose año a año.

El equipo docente ha cambiado en los últimos cuatro años, y el 2007 se viene con novedades ya que los concursos del 2006 generan un recambio importante. Tomando algo de la historia institucional, rescatamos que muchos profesores tenían concentradas sus horas allí, realizaban viajes y encuentros, fomentando un clima afectuoso que aún se mantiene a pesar de que muchos pioneros ya no están. Los docentes expresan sentirse bien en la escuela, acompañados y apoyados por sus colegas y directivos, muchos están ahí por elección y compromiso social, pero la situación los desborda y sienten la incompreensión de los alumnos. Sumado a las malas condiciones laborales y al poco reconocimiento de la profesión, el desgaste y la apatía van ganado terreno.

¿Qué hacer es la pregunta? Y muchas son las posibles respuestas. Nosotros apostamos a que todos puedan hacer un proceso de conocimiento, de comprensión y toma de conciencia, que sabemos no es fácil ni mucho menos veloz. Pero es el camino hacia la transformación. Si no nos vemos fortalecidos desde allí para poder actuar, sentirnos partícipes y no meros ejecutores, responsables, comprometidos y con cierto grado de creatividad y autonomía, no hay verdadero cambio.

Pudimos observar que cuando se generaban espacios de diálogo y búsqueda de alternativas entre los docentes, salían a la luz experiencias e ideas que nos sorprendían por su variedad y su pertinencia, algunas de ellas con resultados positivos en la escuela. Esto da una

señal, a la que hay que sumarle el protagonismo de padres y especialmente de los alumnos, para que no quede solo en el discurso la participación activa, la criticidad y la autonomía de los futuros ciudadanos que aspiramos formar.

Como dice La Buena Moza "VAMOS A VER QUE HACEMOS CON ESTE FUEGO PARA QUE SIGA VIVA NUESTRA ESPERANZA VAMOS A VER QUE HACEMOS CON LA VIDA PARA QUE EL FUEGO CREZCA EN NUESTRA ALMA".

BIBLIOGRAFÍA

- CASTORINA, J. A. (2003). Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa.
- CASTORINA, J.A. (2003) (comp.). *Representaciones Sociales, Problemas Teóricos y Conocimientos Infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- FRANKL, V. (2001). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo veintiuno editores.
- HENDERSON, N. & MILSTEIN, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- HERNÁNDEZ, A. (1998). Promoción de la resiliencia a nivel individual, familiar, comunitario y de políticas sociales. *En Notas de Trabajo sobre el tema*. Santafé de Bogotá.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto, teorías. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1998). El fatalismo como identidad cognitiva. En: Blanco Abarca, A. (ed.): *Psicología de la liberación*. (39-130). Madrid: Trotta.
- MELILLO, A., & SUÁREZ OJEDA, E. (comps.). (2003). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- MONTERO, M. (1994). Vidas Paralelas: Psicología Comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. En Montero M. (comp.) *Psicología Social Comunitaria*. Venezuela: Universidad, pp. 1-14.
- MONTERO, M. (2000). Perspectivas y retos de la psicología de la liberación. En: Vázquez Ortega, J.J. (ed.) *Psicología social y liberación en América Latina*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- MONTERO, M. (2002). "Construcción del otro, liberación de sí mismo". Artículos Utopía y Praxis Latinoamericana Año 7. N° 16. Pp. 41-51. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.
- MONTERO, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología social comunitaria. La tensión entre sociedad y comunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- MONTERO, M. (2005). *Introducción a la psicología social comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- MONTERO, M. (2006). *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires/Barcelona/México: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología social, I y II*. Barcelona: Paidós.
- PUERTA DE KLINKERT, M. P. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Bs. As. México: Lumen.

SIRVENT, M. T. (2004). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

WOLLIN, S. & Wolin SA (1999). *Projet Resilience*. New York: Villard.

WOLLIN,S. (1992). *The Resilience Self*. New York: Villard.

VASILACHIS, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.