



COMUNIDADES DE PRACTICA / EDUCACION PARA TODOS

EDUCACION - UNESCO MONTEVIDEO

CUADERNO DE TRABAJO

Educación Entre Pares: Prevención del VIH / SIDA

Autoras:

Mónica Solís

Elisa Vaudagna

Asistencia Técnica:

Ana Lía De Longhi

Mayo 2005 - Julio 2006

Se puede reproducir y traducir, total y parcialmente el texto publicado siempre que se indique la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, las que no son, necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los que en ella figuran no implican de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

© Sector de Educación
Oficina de la UNESCO en Montevideo
Edificio MERCOSUR
Dr. Luis Piera 1992 - 2do piso
11200 Montevideo - Uruguay
Tel. (598-2) 413 20 75
Fax. (598-2) 413 20 94
correo-e: educacion@unesco.org.uy
<http://www.unesco.org.uy/educacion>

Primera edición: enero de 2007

Tiraje: 200 ejemplares

Tapa:

“La tapa muestra ojos, miradas penetrantes que reflejan un centenar de sentimientos. Reflejan también un espíritu colectivo y a la vez demandan; *mirame que te veo* parecen decir estos ojos todos juntos cuando aparece la cara del lector en un espejo, dando la idea que ahora sí estamos todos y hay mucho por hacer”

Andrés Garín

Edición:

Paula Santos

El Sector de Educación de la Oficina de la UNESCO en Montevideo agradece el trabajo de diseño del interior a las Sras. Silvia Diez y María Noel Pereyra

ISBN: 92-9089-096-7

Impreso en Uruguay

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto está dedicado a los niños y jóvenes que participaron en su desarrollo los que nos brindaron siempre afecto, transmitiéndonos su energía y su entusiasmo

Agradecemos de modo especial a los educadores (docentes y profesionales de la salud) quienes generosamente aceptaron el desafío de un trabajo compartido para promover la prevención de VIH/ SIDA en la comunidad.

En particular a las Dras. María Paz Echeverriarza y Ana Lía De Longhi quienes con su apoyo y estímulo permanente sumado a su solvencia profesional, nos hicieron pensar y repensar los cuestionamientos teóricos, metodológicos y éticos que se fueron sucediendo durante este proyecto, haciendo del mismo una instancia de profundo aprendizaje para quienes trabajamos en él.

SUMARIO

I. INTRODUCCIÓN	7
II. EL PROYECTO	13
Características de los referentes institucionales	13
Fundación Egretta: sus orígenes y sus miembros.....	13
Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Cátedra de Didáctica General y Especial de la Biología.....	13
¿Cómo se generaron las vinculaciones entre los involucrados en el proyecto?	14
Ubicación de las escuelas en la ciudad de Córdoba	18
Descripción de las escuelas en las que se desarrolló el proyecto de prevención del VIH/SIDA.....	26
Comunidad A: Centro de enseñanza primaria para adultos (CENPA)	26
Comunidad B: Escuela secundaria (Grupo B1 y Grupo B2).....	28
Los Equipos de Salud en ambas comunidades	29
III. EL PROCESO	31
La preparación del terreno	31
Entrada a las escuelas	31
Entrada a las comunidades barriales	32
Entrada a los Equipos de Salud	35
Entrada a la Universidad: preparación de Talleres para la formación de docentes	36
La intervención	38
Formación de los docentes	38
1º taller: SIDA y E.E.P.	38

2º taller: diseño gráfico y prevención de la infección por VIH	39
3º taller: narración oral.....	40
4º taller: teatro y VIH/SIDA.....	41
5º taller: discusión de los proyectos escolares.....	44
Resultados de la capacitación semipresencial	44
Formación de los E.E.P.	46
Narración de cuentos	46
Trabajo con los educadores y los E.E.P.	47
Desarrollo de la experiencia en las diferentes comunidades.....	49
Una mirada al proceso en cada comunidad.....	52
Participación de los E.E.P. formados en el proyecto en distintas acciones comunitarias.....	76
IV. ANALISIS DEL PROYECTO Y RESULTADOS	79
V RECOMENDACIONES	91
VI. BIBLIOGRAFIA	93
VII. ANEXOS	95

I. INTRODUCCIÓN

Abordar la prevención del SIDA implica analizar comportamientos producto de una estructura de relaciones y significados que opera dialógicamente en la realidad y con ella, en un contexto socio-histórico, urbano y educativo particular.

En Argentina en las últimas décadas hubo importantes cambios y transformaciones a nivel nacional y provincial. Por ejemplo el modelo político-económico de los 90 generó menor participación del Estado en algunas esferas de acción y ámbitos en los que se manifestaba como “protector”.

Paralelamente en educación se recibe la influencia de la implementación de los cambios educativos gestados desde la Reforma que comienza a concretarse con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993. Uno de sus objetivos fue promover la descentralización tanto en el nivel económico- administrativo como curricular, apuntando a la autonomía de las provincias. Dicha ley tuvo tres ejes: la estructura del sistema (cambian niveles, obligatoriedad, carga horaria, nuevas funciones para la escuela), los diseños curriculares para todos los niveles, con contenidos básicos comunes (CBC) -con una ejecución prevista durante el período 1993-2000-, y la transformación de la formación docente a cumplirse entre 1993 y 2003.

En el marco de los cambios curriculares comienza a mencionarse, en CBC, los referidos específicamente al SIDA, temática ausente en normativas educativas anteriores. Sólo en el material de capacitación para los docentes se hace mención al uso del preservativo, a partir del año 1996, no así en los documentos de distribución masiva del Ministerio. En ese mismo año, en las bases curriculares para Córdoba y el nivel denominado Ciclo Básico Unificado (alumnos entre 11 y 14 años, correspondientes a 1ro, 2do y 3er curso) y Ciclo de Especialización (alumnos entre 15 y 18 años, correspondientes a 4to, 5to y 6to curso) se instalan los temas de Educación para la Salud en forma transversal a todos los años y se define

al cuerpo humano como uno de los ejes para el currículum de Biología. Sin embargo el contenido sobre la temática del SIDA en las concreciones curriculares institucionales y en los textos queda relegado a cuarto año del Ciclo de Especialización. Este cambio es importante si tomamos en cuenta que muchos jóvenes no culminan esta etapa de la escolaridad.

En nuestro país, la vida de muchos adolescentes se ve afectada por la pobreza, las carencias educacionales, las insuficientes o nulas oportunidades laborales, la explotación, la crisis social, la discriminación, la decreciente guía familiar y la mayor penetración de los medios masivos de comunicación. En este contexto de vulnerabilidad social y en el ámbito de la sexualidad en particular, se presenta una de las peores amenazas de estos tiempos posmodernos: la infección por el VIH.

Un estudio revela que la iniciación sexual se da cada vez a edades más tempranas, expresando que en la ciudad de Córdoba, a los 15–16 años, el 40% de los adolescentes ha tenido su primer encuentro sexual, a lo que se suma, como dato alarmante, que la mayoría de ellos mantienen relaciones con múltiples parejas y sin protección. El 79% de jóvenes del nivel socioeconómico bajo se iniciaron sexualmente antes que los del nivel alto. Por otra parte actitudes e intenciones negativas con respecto al uso del preservativo y conductas sexuales altamente riesgosas se asocian al consumo de sustancias adictivas (Vaudagna y Cardozo, 2001).

En la Provincia de Córdoba, según cifras brindadas por la Dirección de Epidemiología, Prevención y Rehabilitación del Hospital Rawson, durante el período 1986-2000, el número total de casos de SIDA notificados y acumulados es de 809, de los cuales 535 casos corresponden a Córdoba Capital, (66,1%) y los demás se distribuyen entre el interior, otras provincias y/o países. De los cuales, la mayor franja se encuentra entre las edades comprendidas entre los 25-29 (180 casos) y los 15-24 años de edad (170 casos). En cuanto a la instrucción, se observa una leve tendencia de predominio de la población con estudios primarios completos (29,4%).

Muchos de los adolescentes no poseen información, se guían por mitos y pseudo explicaciones para cuidarse. Como sabemos, los pares en la vida

juvenil son fundamentales, especialmente en el desarrollo de la sexualidad adolescente. *La capacitación de jóvenes como educadores de sus pares se constituye entonces en una de las estrategias para promover la concientización para ejercer una sexualidad segura y responsable.*

En cuanto a los adultos, en un estudio cualitativo de tipo exploratorio acerca de las prácticas y representaciones de los docentes sobre el VIH/SIDA realizado en la Provincia de Córdoba se observa que los mismos “organizan e intervienen en la socialización secundaria de los jóvenes a partir de sus representaciones sobre la problemática del SIDA”, representaciones obtenidas en la formación docente y en la interacción social y que se presentan en la programación y ejecución de diferentes estrategias educativas (Vaudagna,2001).

Estas representaciones toman algunas palabras o ideas, cuyo origen fueron conceptos de las ciencias divulgados a través de los medios y asimilados al “sentido común social”,y que muchas veces llegan a desvirtuar el significado del discurso científico (Moscovici, 1961). Esto se debe a que además de conceptos científicos y técnicos específicos, incluyen significaciones valorativas de índole sociocultural que se manifiestan en los principios de definición, clasificación y tratamiento de diferentes tópicos relativos a la problemática de la prevención del VIH/SIDA.

Si bien las representaciones de los docentes son constructores personales, las mismas tienen su origen en un contexto social, el cual favorece la aparición de algunas ideas sobre temas específicos. Es decir, son formas de conocimiento socialmente elaboradas y compartidas, que se constituyen por el interjuego dialéctico en la sociedad. Pero las mismas a su vez se transmiten y reproducen en las interacciones con sus alumnos. Del mismo modo, el conocimiento de los jóvenes, se construye a partir de las experiencias, de la información, y modelos de pensamiento que reciben y se transmiten desde la tradición y la educación, por un proceso de socialización secundaria (Jodelet, en Moscovici, 1986). En el mismo se incorporan hechos o fenómenos objetivos que se transforman en subjetivamente significativos para el individuo.

Las representaciones de los docentes sobre los infectados por el VIH se asocian a otras representaciones relacionadas con drogadictos y

homosexuales (Vaudagna, 2001). Así, las construcciones de estereotipos como los anteriores, valorados negativamente, fundamentan la orientación de las opiniones y a menudo las prácticas docentes. Por ejemplo, en dichas prácticas las conceptualizaciones asociadas a la transmisión sexual se representan acompañadas de un juicio de valor impregnado por la idea de “castigo” y desde allí se fundamenta la enseñanza y sus discursos, fuertemente normativos y prescriptivos.

Los datos de dicho estudio muestran que se evita abordar el tema de la vía de transmisión sexual, fundamentalmente en el período comprendido entre los 5 y 12 años (1º y 2º ciclo de la E.G.B.). Cuando se lo hace en el 3º ciclo (entre 13 y 15 años), se recurre a diferentes estrategias tales como charla con expertos, búsqueda bibliográfica o participación de los padres. En general se elude el tema ya que se lo considera tabú. Esta investigación puso en evidencia las dificultades de los docentes para enseñar sobre sexualidad a sus alumnos, siendo una estrategia generalizada acudir a un “experto” en la figura del médico o ginecólogo o en el mejor y menos frecuente de los casos a un sexólogo.

Muchos docentes comprometidos con el modelo informativo de Educación para la Salud, intentan producir cambios en las conductas mediante la presentación de datos, sin optar por una metodología más participativa o vivencial tipo taller.

Indudablemente un proceso de prevención requiere de conocimiento sobre VIH/SIDA. Sin embargo, en numerosas oportunidades la sola información no es suficiente para producir cambios significativos en la conducta de las personas, dado que no existe una relación lineal entre información, creencias y conductas. No obstante, es frecuente observar afiches, trípticos e historietas elaborados por docentes que muestran dibujos de libros, de niños estudiando o mensajes informativos donde se ignora determinada información, la cual puede ser la causa de conductas de riesgo. Además, ésta suele ser insuficiente y demasiado marcada por la influencia del discurso médico y epidemiológico.

Estas prácticas ponen demasiadas expectativas en la transmisión verbal o escrita de contenidos como estrategia que promueve cambios en las

conductas y conciben al aprendizaje como una simple “recepción” de los mismos. Los docentes priorizan las actividades de tipo informativas en los proyectos sobre estos temas. Además, generalmente la prevención se centra en las conductas individuales omitiéndose los factores contextuales y particularmente los de pareja, de esta forma se suma otro problema que conduce a la reproducción de estereotipos de género que tornan vulnerables tanto a hombres como a mujeres.

En los profesorados suelen estar ausentes las prácticas en comunidades socioeducativas de los márgenes, se privilegia la formación teórica y se diseña para contextos de clase media.

Teniendo en cuenta todo lo antedicho y a fin de ensayar respuestas en Córdoba buscando una mejor coordinación entre las instituciones implicadas en la prevención de la infección por el VIH, surgió el proyecto que se describe en este cuaderno de trabajo y que tuvo como objetivo: *“Incorporar la prevención del VIH/SIDA en el Sistema Educativo Formal y en su contexto barrial en la Ciudad de Córdoba”*. A través del mismo se intentó potenciar las acciones de una organización de la sociedad civil, Fundación Egretta, y la Universidad Nacional de Córdoba, a través de su Profesorado de Ciencias Biológicas, apoyado técnica y financieramente por Educación UNESCO Montevideo, Representación ante el MERCOSUR.

Las acciones propuestas estuvieron orientadas a lograr la transferencia del liderazgo del programa a los jóvenes y consecuentemente alcanzar su mayor participación y protagonismo en las actividades de prevención, formándose para tal fin como educadores de sus compañeros.

Los destinatarios del proyecto eran los niños y jóvenes, así como educadores. Por ello se procedió en primera instancia a la capacitación en servicio de docentes para la prevención del VIH/SIDA, la que estuvo a cargo de la Cátedra de Didáctica General y Especial de la Biología y de las profesionales fundadoras de la ONG, como docentes invitadas a la misma. El seguimiento y acompañamiento a campo de las acciones realizadas por los docentes de las escuelas participantes, para la formación de jóvenes Educadores Entre Pares (E.E.P.) fue realizado por la Fundación, con la colaboración de dos alumnas avanzadas de la Cátedra

antedicha. Complementariamente se continuó con las acciones de la Red de Educadores entre Pares (R.E.E.P) para establecer vínculos entre las instituciones que trabajaban con modalidad de E.E.P. y las instituciones de salud, así como para constituir un espacio de perfeccionamiento de los participantes de la Red, mediante la realización de talleres.

II. EL PROYECTO

Características de los referentes institucionales

Fundación Egretta: sus orígenes y sus miembros

Fundación Egretta es una organización no gubernamental, sin fines de lucro, constituida en marzo de 2003 cuyo objetivo es: Promover el desarrollo saludable de la comunidad en que actúe, especialmente la de niños, adolescentes y jóvenes que se encuentren en situaciones de vulnerabilidad social.

Las profesionales que la integran, trabajan como grupo interdisciplinario desde 1998 de manera continua, conjunta y sostenida en el ámbito de la educación en la Provincia de Córdoba con la meta de constituirse en un nexo a través del cual se puedan movilizar y ejecutar propuestas de desarrollo, con el fin de articular y coordinar las potencialidades de los destinatarios con los recursos disponibles en el medio; promoviendo así la apropiación por parte de los destinatarios, de competencias que les permitan actuar dentro de la comunidad. A lo largo del tiempo, a sus socias fundadoras se sumaron jóvenes E.E.P. que han participado en los distintos proyectos de la organización.

Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Cátedra de Didáctica General y Especial de la Biología

En este proyecto participaron como parte de la Universidad Nacional de Córdoba, las Cátedras de Didáctica General y de Didáctica Especial de la Biología, actuando su profesora titular como asesora del mismo.

Estas materias son obligatorias para el grado del Profesorado en Ciencias Biológicas de la F.C.E.F.yN. En ellas se desarrollan tareas de docencia, extensión e investigación. En el marco de los espacios de prácticos

los alumnos participan de actividades relacionadas con los Proyectos Educativos Institucionales y los diseños curriculares de unidades didácticas.

Tanto la profesora titular como el adjunto, jefe de trabajos prácticos y los profesores adscriptos investigan sobre las interacciones discursivas en las clases de ciencias y su relación con los modelos de enseñanza y el aprendizaje comprensivo. Las investigaciones y las tareas de extensión de las cátedras, relacionadas con la capacitación docente, se insertan en la realidad de la comunidad educativa de Córdoba, estableciendo un compromiso y generando acciones derivadas, como es el caso de la asesoría a docentes e instituciones.

Uno de esos programas de capacitación es el de Educación Entre Pares y Salud con el que docentes y profesionales se forman en temáticas y estrategias innovadoras para la intervención escolar y comunitaria en temas de salud.

¿Cómo se generaron las vinculaciones entre los involucrados en el proyecto?

Mónica y Elisa, son los miembros fundadores de Fundación Egretta que generaron este proyecto. Ellas egresaron como biólogas y profesoras de Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba, de la que nunca se desvincularon y con la que mantuvieron un contacto permanente a partir de la elección del campo profesional: la educación, realizando trabajos tales como adscripción a cátedras en la Facultad. La mayoría de las actividades las desarrollaron junto a la titular de las cátedras mencionadas, en proyectos educativos de promoción de la salud y enseñanza de la Ciencia y la Tecnología.

Ambas profesoras también se desempeñan en el nivel medio en escuelas públicas de comunidades de la ciudad de Córdoba a las que concurren alumnos provenientes de villas de emergencia, o de populosos barrios de clase baja o media baja.

A partir de la experiencia acumulada en su tarea docente, ellas veían que la salud sexual de los adolescentes era una tarea que la familia delegaba en la escuela y que ésta no asumía pues era un tópico que costaba mucho debatir en las instituciones. Lo anterior creaba un vacío que potenciaba la vulnerabilidad de los niños y jóvenes, por lo que entonces se dedicaron de lleno a trabajar para intentar subsanar la situación planteada realizando gestiones, innovaciones educativas e investigación. Dichas acciones se canalizaron a través de un programa de prevención del VIH/SIDA desde las instituciones escolares, donde se optó por una *estrategia* que formaba alumnos promotores de salud preparados para interactuar como consejeros con sus compañeros y amigos, dentro y fuera de la escuela, *a esto le llamaron Educación Entre Pares (E.E.P.)*

La experiencia de trabajo en los asentamientos de los márgenes de la ciudad permitió que conocieran de cerca, por un lado, las miserias propias de esas comunidades: el abandono, los abusos, el hambre, las muertes, y, por otro, sus fortalezas: la capacidad de lucha, el amor por los hijos, la tenacidad, las ganas de algunos de participar y superarse.

Las diferentes acciones implementadas tuvieron un impacto social en la comunidad y generaron repercusiones posteriores, lo que permitió vislumbrar a esta *estrategia* como un instrumento de participación ciudadana y juvenil. Así, dio inicio una trayectoria de trabajo y de especialización en la estrategia de E.E.P. y en la prevención de la infección por VIH.

Luego de cinco años de implementar la estrategia de E.E.P. se pudo observar que los resultados eran exitosos y fructíferos. En consecuencia, se decidió sistematizar la experiencia y transmitirla a otros docentes a través de una capacitación semipresencial, para que les posibilitara los mismos logros en su comunidad. Surgieron así los módulos de capacitación del programa “Educación Entre Pares y Salud”, que hasta hoy se dictan desde las cátedras de Didáctica, quedando instalados en la Universidad Nacional de Córdoba a manera de capacitación docente continua.

En el año 2003, paralelamente a la iniciación de la capacitación docente, se formalizó el trabajo de las profesionales antes mencionadas como ONG, con otras personas entre las cuales estaban algunos de los primeros jóvenes,

los E.E.P. históricos (Gerardo, Elizabeth, Johana e Hilda), comenzando a interactuar como organización junto con otras instituciones públicas y privadas, labor que se continúa desarrollando actualmente.

El consorcio entre la organización y la UNC permitía potenciar los recursos de ambas instituciones. Se complementaban así una visión externa desde el asesoramiento, con una teórico - vivencial desde las docentes en terreno. Los encuentros entre los actores de ambas instituciones permitirían objetivar situaciones complejas (en las que las docentes estaban fuertemente implicadas), reflexionar en equipo, tomar decisiones y orientar la tarea.

Los cursos para los docentes integraban en la capacitación marcos teóricos y acciones en la comunidad. Así, se favorecía una transposición didáctica de lo aprendido al contexto en el cual actuaban concretamente los docentes.

En diferentes proyectos escolares en numerosas comunidades desarrollados por la fundación y las cátedras de Didáctica, se observaron buenos resultados, a través de la mediación de más de cien docentes que probaron la estrategia de E.E.P. y trabajaron con motivación e interés. Por ello se pensó que sería bueno poder socializarlo a otro nivel. De esta forma, gracias al apoyo de UNESCO se elabora un proyecto que se sustenta en los vínculos interinstitucionales entre la ONG, la UNC y las comunidades educativas y de salud.

En el mismo desarrollaron tareas las siguientes personas: para el asesoramiento técnico y capacitación docente intervino la titular de la Cátedra de Didáctica. A cargo de la investigación, capacitación docente, asistencia técnica y monitoreo de los proyectos comunitarios estuvieron las docentes Biólogas de la ONG. En la observación a campo, como ayudantes de investigación, colaboraron egresados y estudiantes del profesorado de Biología.

Con la convicción de que para que los proyectos sociales resulten exitosos deben participar en su planificación los destinatarios, se convocó para integrar el equipo de trabajo a jóvenes E.E.P. con larga trayectoria (E.E.P. Históricos*) que pertenecen a la organización y otros que habían trabajado

en las comunidades en las que iba a desarrollarse el proyecto, jóvenes habitantes de las comunidades seleccionadas, quienes luego de participar en varios proyectos escolares se sumaron a la Fundación.¹

Son varias las razones que contextualizan esta propuesta. En primer lugar, si se desea trabajar en la promoción del desarrollo sano de niños, adolescentes y jóvenes, especialmente para la prevención del VIH, es un esfuerzo estéril intentar hacerlo sólo desde la escuela, sin el apoyo y la cooperación de otros actores de la comunidad.

En segundo lugar se sabe que a muchos docentes les cuesta pensar su tarea educativa fuera de los límites del aula o de la estructura horaria, cronometrada y pautada por el timbre escolar. Lo anterior conlleva a que las acciones educativas relacionadas con esta problemática generalmente se fundamentan en la mera transmisión de información referida a la biología de las enfermedades. Por ello, si se quiere cambiar esta práctica docente para lograr la prevención, incidiendo sobre actitudes, normas y valores propios de las culturas en riesgo, se deben “flexibilizar” los espacios y costumbres escolares tradicionales.

En tercer lugar, transferir el liderazgo a los jóvenes, favoreciendo su autonomía, no resulta tarea fácil y mucho menos cuando generalmente mandatos de la cultura escolar llevan a los docentes a decidir líneas de acción sin propiciar una participación real de los destinatarios de dichas acciones, ni respetar sus tiempos de construcción. Los cambios profundos en las escuelas no son fáciles de realizar ni de transitar y requieren de tiempo para lograr un proceso significativo que impacte en cada uno y en las comunidades.

Consideradas las razones anteriores, la propuesta de Educación UNESCO Montevideo fue diseñar un proyecto que vinculara la comunidad y las escuelas coordinando acciones con los educadores.

1 Ver Anexo *¿Quiénes son los E.E.P. históricos?*

Ubicación de las escuelas en la ciudad de Córdoba

Los centros educativos que se eligieron para implementar este proyecto fueron dos comunidades del cinturón periférico de la Ciudad de Córdoba: en la zona noroeste una escuela primaria para adultos y una primaria para niños (**Comunidad A**) y en la zona sur una escuela secundaria para adolescentes (**Comunidad B1 y B2**). Los mismos fueron seleccionados por pertenecer a sectores de alta vulnerabilidad, con docentes interesados en llevar adelante un proyecto de este tipo y contar con la posibilidad de trabajar en articulación con los Equipos de Salud Familiar y Comunitaria de la Provincia de Córdoba. Dichos equipos respondían al perfil requerido por el proyecto, eran multidisciplinarios y aceptaban trabajar en red.

Como ya se dijo el proyecto comenzó con la capacitación docente. Durante la misma se observó y entrevistó a los docentes becados por Educación UNESCO Montevideo de las dos comunidades, profundizando el conocimiento de las personas y contextos.

Los objetivos y actividades fueron:

Formar docentes y otros profesionales para trabajar en el sistema educativo formal: la prevención del VIH/SIDA mediante la estrategia de Educación Entre Pares, para consolidar los proyectos liderados por jóvenes E.E.P.

Para enfatizar aspectos de implementación interdisciplinaria en las acciones de prevención, se becó a diez docentes y profesionales de los equipos de salud de las comunidades participantes a los fines de capacitarlos en VIH/SIDA y Educación Entre Pares. Los postulantes se seleccionarían de acuerdo con su grado de interés y compromiso en la prevención de la infección, asumiendo la responsabilidad de implementar un proyecto.

La capacitación se haría mediante dos cursos de modalidad semipresencial, denominados: *“Es tiempo de actuar: Prevención del VIH/SIDA en la Educación Formal y No Formal”* y *“Compartiendo Aprendizajes: Educación Entre Pares, una Estrategia para abordar la Educación para la Salud”*. Dichos cursos forman parte del Programa de Capacitación Docente “Educación

Entre Pares y Salud” de las Cátedras de Didáctica General y Especial de la Biología, Profesorado de Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Córdoba.

El cronograma se previó en dos meses, luego de los cuales cada grupo elaboraría un proyecto de formación de E.E.P. en prevención del VIH/SIDA para poner en práctica la propuesta. Todas estas actividades se realizarían con seguimiento individual, ya que el proyecto preveía tutorías (para la resolución de los módulos y para la elaboración del proyecto) durante la primera etapa del curso, así como también el monitoreo y acompañamiento de los proyectos educativos para una óptima ejecución (según modelo 3, ver Cuadro 1). El acompañamiento de los educadores lo harían los profesionales de la fundación y el apoyo a los jóvenes que recién se iniciaban en la capacitación sería implementado por los E.E.P. experimentados pertenecientes a la misma organización, ofreciéndose además, el acompañamiento de los responsables de los talleres. La evaluación y acreditación del curso se realizaría al terminar las intervenciones mediante un informe escrito de cada educador becado.

Como parte del programa de capacitación, se brindarían cinco talleres teórico–vivenciales (presenciales), de 3 hs. de duración, en los que se utilizarían dinámicas grupales tales como torbellino de ideas, roll play, dramatizaciones, debates y plenarios, juegos, dinámicas de expresión corporal (para la autopercepción y autoconocimiento) y demostraciones prácticas sobre el uso del preservativo, etc. Esto se planteó con la aspiración que los educadores pudieran implementar estas técnicas en la formación de los E.E.P. y éstos, a su vez, utilizaran esta metodología como herramienta en sus intervenciones, ya que se trataba de impulsar prácticas alejadas de la transmisión de información a la manera de una clase tradicional en la que la figura del docente es predominante. Por lo contrario, al finalizar esta formación se esperaba que los capacitadores se comprometieran a promover, en una relación de horizontalidad, la participación de los adolescentes en su formación integral, en tareas de capacitación social propia y de otros, a través de redes de jóvenes y en colaboración con padres, educadores y profesionales.

Las dinámicas no convencionales que se eligieron estaban relacionadas con lo artístico y la expresión, con la intención de propiciar que los chicos que quisieran participar, encontrasen una modalidad en la que pudieran expresarse con comodidad. Por ejemplo, los E.E.P. desenvueltos podrían participar en actividades que involucraran un mayor trabajo corporal así como los tímidos expresarse a través de producciones gráficas. Por todo lo anterior los talleres fueron de:

Diseño Gráfico para generar producciones tales como folletos, afiches y carteles con mensajes preventivos.

Narración de cuentos para recrear historias, aprender la técnica, apelando a las emociones, ya que los cuentos seleccionados eran **alusivos al VIH/SIDA**.

Teatro como otra forma de movilizar emociones, sentimientos, creencias, que tienen que ver con el sida y que subyacen a las formas de participación en la metodología de enseñanza tradicional.

Formar Educadores Entre Pares en el ámbito de la educación formal y no formal

La capacitación estuvo destinada a niños y jóvenes de los últimos cursos del EGB (2° ciclo) y alumnos de 5° y 6° año del Polimodal. A través de este objetivo se pretendió que los E.E.P. así como los jóvenes a quienes ellos alcanzaran con sus intervenciones, fueran capaces de apropiarse de normas de autocuidado y cuidado del otro que permitiesen el ejercicio de una sexualidad responsable, segura y placentera, reconociendo los estereotipos de género que tornan vulnerables a hombres y mujeres.

Los niños y jóvenes E.E.P. que participaron en este proyecto comenzarían la capacitación durante el verano (antes del comienzo del año lectivo) mediante talleres participativos - vivenciales brindados por E.E.P. experimentados junto a profesionales de la fundación y de los equipos de salud de su comunidad, para luego continuar formándose con los docentes coordinadores de las escuelas participantes, con el apoyo de los anteriores. Las dinámicas de trabajo de estos talleres preveían mejorar las destrezas sociales de los niños y jóvenes en formación, para generar en

ellos sentimientos de competencia personal y seguridad, que propiciaran la formación de una imagen positiva de sí mismos y una mejor recepción de los mensajes preventivos por parte de los niños y jóvenes meta. A tal fin se decidió trabajar con las técnicas de narración oral, diseño gráfico y lenguaje corporal y para apoyar esta formación se les entregaría a cada institución cartillas sobre Educación Sexual y VIH/SIDA, elaboradas por jóvenes E.E.P. formados en programas anteriores.

Luego de la capacitación en las temáticas de E.E.P. y SIDA, los educadores, los E.E.P. experimentados, y los noveles E.E.P., asumirían la planificación y coordinación de proyectos sociocomunitarios dentro de la escuela y en la comunidad con el acompañamiento del equipo de Fundación Egretta.

Favorecer lazos entre los distintos actores de la comunidad a fin de consolidar la Red de E.E.P. para trabajar en la promoción de la salud de sus miembros

Se planificó que los participantes del proyecto realizaran algunas acciones tales como: talleres, representaciones de teatro, promociones del uso del preservativo, programas radiales, stands informativos, murgas, debates en asambleas barriales, concursos de graffiti, elaboración de afiches o murales, eventos deportivos (maratones, campeonatos de fútbol, búsqueda del tesoro, etc.), taller de juegos, acompañamiento y gestión de turnos para los jóvenes que requieren de la atención del sistema de salud u otras que surgieran de acuerdo con las características y demandas de la comunidad.

Mediante las acciones del programa se intentó reducir la frecuencia de conductas de riesgo, por ejemplo, estimulándolos a que usaran preservativos en todas sus relaciones sexuales. Se esperaba que se realizaran acciones preventivas tales como consulta médica o psicológica oportuna con el fin de prevenir y/o detectar infecciones de transmisión sexual -especialmente VIH- y embarazos no oportunos.

Garantizar la continuidad del proyecto

La propia lógica del programa garantizaba la continuidad, ya que al capacitar docentes pertenecientes al Sistema Educativo Formal, éstos podrían continuar elaborando proyectos y formando jóvenes en prevención del VIH/SIDA con la experiencia adquirida en la intervención institucional.

Con respecto a las instituciones escolares, la problemática del VIH/SIDA está instalada en las bases curriculares del Ciclo de Especialización (C.E.), y es un contenido transversal a todas las asignaturas, por ello compete a todos los docentes. Lo anterior lo convierte en un posible núcleo de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) de cada escuela, sentando las bases para futuras acciones.

El área de salud sexual y reproductiva de los niños y jóvenes es una temática que suscita en ellos gran interés y en consecuencia, demanda respuestas del mundo adulto encarnado en la persona de los docentes, los que a su vez demuestran su compromiso con su participación voluntaria.

La capacitación de los E.E.P. les permitiría actuar como agentes promotores de salud de manera formal (en las intervenciones institucionales) y no formal (en las interacciones que se les plantearan en la vida cotidiana).

Al interior de las comunidades se buscó: propiciar y mantener reuniones de planificación entre los equipos de salud y docentes, y reuniones de ejecución del proyecto; *al interior del equipo:* reuniones entre asesora de la UNC y profesionales de la Fundación; y *al interior del proyecto:* desarrollo de las acciones, análisis de las mismas, redireccionamiento de las actividades en función de la evaluación y registro del proceso realizado.

A partir del diálogo con Educación UNESCO Montevideo, quedó claro que la lógica solicitada y que debía guiar el proyecto era netamente de proceso; es decir, que lo importante eran las interacciones que se darían en el interior de los equipos, la maduración y los paulatinos cambios que se producirían en las personas que intervendrían así como la calidad de los aprendizajes que se lograrían.

Fue necesario por tanto hacer registro para luego interpretarlo y socializarlo comunicándolo en un documento escrito que diera cuenta del proceso. Se revisaron varios puntos del proyecto original.

La decisión de incorporar talleristas del área artística, como se expresó antes, tenía la finalidad de acercar a las docentes estrategias innovadoras. Para ello se trabajó con los especialistas en la elaboración de propuestas que permitieran, desde cada perspectiva, la incorporación de la temática de la prevención del VIH/SIDA. Esto implicó capacitarlos primero para que ellos desarrollaran sus talleres, asesorándoles para que no se desviaran del enfoque que se había planteado en los objetivos.

En cuanto a la formación de los E.E.P. el desafío fue, en vez de formar “promotores”, formar “*consejeros*” “*Educadores capaces de dar un taller*”. A causa de esto, hubo también demoras en la elección de las escuelas en las que se iba a observar, porque se quería elegir la mejor, pero en ninguna se daban las condiciones ideales.

Pensando que a pesar de haber reducido el número de escuelas no se podría abarcar la tarea, se buscaron estrategias que permitieran afrontar los compromisos asumidos con la calidad que se deseaba. Fue así que se incorporaron más personas para realizar el trabajo de campo. Dada la buena experiencia obtenida en un proyecto anterior, se convocó a estudiantes y jóvenes profesionales talentosos de la Cátedra de Didáctica y a alumnos de la Cátedra de Psicología Sanitaria (Facultad de Psicología. U.N.C) con la consigna de colaborar en las observaciones, pero con la recomendación de no intervenir en los monitoreos.

El proceso de reflexión, sobre el involucramiento en el campo, permitió elaborar el Cuadro 1 (página 24).

El cuadro construido implica distintos grados posibles de involucramiento del equipo de trabajo, según sea el modelo elegido, que va desde el menor al mayor grado. Todos los niveles exigen que se implemente un proyecto de E.E.P. y VIH/SIDA y permiten distintas modalidades de participación (diversos tipos de acciones llevadas a cabo y diferente compromiso, complejidad, etc.) de los docentes y capacitadores. Constituye un espectro acotado de las posibilidades de formación y ejecución donde

*Cuadro 1: Grados de involucramiento en un proyecto
(de menor a mayor)*

1	2	3	4	5	6
Capacitación con modalidad de “El típico Curso”	Capacitación en servicio con asesoría (tutoría obligatoria)	Capacitación en servicio con monitoreos	Capacitación en servicio con planificación de recursos y actividades con los docentes.	Capacitación de los docentes pero la organización planifica y ejecuta junto con ellos.	Capacitación de los docentes pero intervención a cargo de la ONG.
<i>No hay visitas al campo.</i>	<i>Los docentes desarrollan el proyecto con su grupo de alumnos y concurren en horario preestablecido a la asesoría, el equipo no va a campo.</i>	<i>Los docentes desarrollan el proyecto y concurren a tutorías con consultas, asesoramiento de la ONG, concurre al campo en momentos puntuales: por ej.: al comienzo, durante el desarrollo y al final del proyecto.</i>	<i>Se concurre a campo para los encuentros de planificación con los docentes y para las sesiones de trabajo con los E.E.P. Durante las intervenciones el equipo de Fundación Egretta sólo observa, no ejecuta.</i>	<i>Idem anterior pero además se forma a los E.E.P. junto con el docente.</i>	<i>Ejecutan las actividades los profesionales de la organización sin requerir la participación del docente pero con miras a lograrla.</i>

<p><i>Este modelo es el que más concuerda con las representaciones de los docentes acerca de lo que es un "curso" (con evaluación teórica de conocimientos y sin la implementación de un proyecto) que es lo que se requiere en una implementación efectiva de un programa de prevención. Esto provoca que los docentes comiencen con la idea de "curso, hago la evaluación y terminé" Se intentó desarrollar una destreza, una habilidad (el manejo de la estrategia de E.E.P.) en los docentes.</i></p>	<p><i>Los datos que se obtienen son indirectos, y se basan en los dichos del docente. Se obtiene una pobre información del curso del proyecto.</i></p>	<p><i>No permite el conocimiento profundo de los procesos que se dan en el interior de los proyectos y por ende no se puede sistematizar lo actuado en forma cualitativa, antropológica. Permite redireccionar u orientar las prácticas cuando no son las adecuadas.</i></p>	<p><i>Permite un registro de mucha riqueza sobre las acciones del proyecto a los fines de la sistematización del mismo.</i></p>	<p><i>Dificultades diversas: posibilidad de una falta de empatía, legitimidad, etc. entre los integrantes del equipo de adultos (docentes, médicos, etc.), filling, roces, peligro de que el docente se abra y pase a ser un observador de lo que hace el Equipo de Salud, o el equipo de Egretta, etc. Requiere un conocimiento profundo de la institución (no sólo de las instituciones) previo a las intervenciones. Permite el registro de lo actuado a los fines de la sistematización, con suma riqueza de detalles dada por la interacción con los E.E.P. Se deriva un gran caudal de energía en la ejecución del proyecto.</i></p>	<p><i>Permite el registro de lo actuado a los fines de la sistematización, con suma riqueza de detalles dada por la interacción con los E.E.P. Requiere mucha energía de la organización en la ejecución del proyecto. Se requiere un permiso inicial y tiene la ventaja de no requerir la presencia de los docentes. La desventaja es que la sustentabilidad del proyecto queda en las posibilidades de actuación de la organización.</i></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

el eje está puesto en la capacitación de los docentes, alrededor de los cuales se desenvuelve el proyecto. Todos ellos consideran que, para lograr cambios profundos, a largo plazo y que permitan un cambio en la cultura de los diferentes grupos, es necesario actuar sobre los agentes del sistema educativo formal, ya que estos permanecen en el mismo y a lo largo del tiempo pueden sustentar las acciones preventivas.

La elección de modelos que impliquen un alto grado de involucramiento del equipo participante requiere de un conocimiento previo de las instituciones, logrado por trabajos anteriores en esas comunidades.

Si lo que se decide hacer es una formación general, se propone optar por el modelo 3. Este formato no implica la invasión que significa la interacción de profesionales externos a la comunidad educativa, con el consiguiente “ruido” que esto implica. Además aporta un grado de flexibilidad mayor al permitir la posibilidad de derivar a los modelos subsiguientes (4, 5 y 6) de acuerdo a las necesidades que se vayan detectando o surgiendo.

Descripción de las escuelas en las que se desarrolló el proyecto de prevención del VIH/SIDA.

Comunidad A: *Centro de enseñanza primaria para adultos (CENPA)*

Esta institución educativa se encuentra situada en una villa de emergencia al noreste (N.E.) de la ciudad de Córdoba. Este asentamiento precario con el paulatino empobrecimiento de la población a partir de la crisis económica, ha sumado nuevos habitantes excluidos socialmente. El mismo ha crecido formando una larga lonja que se extiende acompañando el recorrido del canal de riego de la zona, recibiendo varios nombres a lo largo de su extensión, que distinguen a sus moradores, a quienes dadas sus particularidades, no les gusta que se los nombre con el de otra de las franjas habitadas.

El establecimiento escolar se encuentra en el límite entre la villa y un barrio vecino. Este último, con las características de un complejo habitacional de clase media, tuvo su origen en un plan de vivienda para suboficiales del ejército. Es un barrio con casas semejantes, que cuenta con todos los servicios públicos y calles pavimentadas que terminan justo donde comienza la escuela y la villa. Algunas familias que allí viven mandan a sus hijos a escuelas distantes.

La villa, a diferencia del barrio, carece de servicios básicos elementales. Para ingresar a ella en auto, existe una única calle de tierra en mal estado, que se encuentra al frente del colegio y que se va internando y ramificando azarosamente en un sinnúmero de senderos, que serpentean entre las casillas, los corrales y los cortaderos de ladrillos. Es común ver muchos niños jugando en las calles de tierra, entremezclados con perros vagabundos, gallinas, vacas y caballos que se utilizan para el cirujeo o para la elaboración de ladrillos.

En el asentamiento las unidades habitacionales están construidas algunas con material, cartón, chapa, y otras, con madera. Muchos de sus habitantes son desocupados o subempleados que reciben planes asistenciales del gobierno; algunos viven de “changas” (trabajos temporarios esporádicos), elaboran ladrillos o cirujean. Las familias de este lugar son muy numerosas y la jefatura femenina se observa con alta frecuencia. En su entretejido existen múltiples tensiones por ejemplo de familias que se imponen o caudillos de corte político.

En un aula pequeña del edificio de la escuela primaria común, funciona el Centro Educativo de Nivel Primario para Adultos, a la que concurren niños mayores de 14 años, jóvenes y adultos de las comunidades de las villas vecinas. Dichas personas están en un proceso de alfabetización ya que no pudieron completar su escolaridad primaria común por diversos motivos. El CENPA está a cargo de una maestra, quien es personal único, dependiendo de la Inspección General.

Normalmente las primarias para adultos funcionan en el turno vespertino, pero debido al pedido expreso de la maestra, basado en la peligrosidad de la zona, funciona por la tarde, coexistiendo con la primaria común. La actividad del CENPA es multigrado, hay 28 alumnos matriculados.

Concurren pocos varones (4 ó 5) y el resto son mujeres. Sus edades oscilan entre los 12 y los 40 años.

Comunidad B: *Escuela secundaria (Grupo B1 y Grupo B2)*

Esta escuela se encuentra situada en un barrio del extremo sur de la ciudad de Córdoba. Esta zona está frecuentemente contaminada por aguas servidas que fluyen por las calles. Ante los sucesivos brotes de hepatitis, la comunidad logró ser oída y se ha comenzado la construcción de cloacas. Alberga una densa población, en su mayoría de escasos recursos constituida por trabajadores sub ocupados y desocupados.

Empleo temporario con escaso nivel de instrucción o desocupados con necesidades básicas insatisfechas, entre otros. Esta situación, sumada al hacinamiento y los problemas de contaminación y basura describe una comunidad de alto riesgo de vulnerabilidad.

Al decir de los docentes de la escuela, la comunidad B se caracteriza por ser muy cerrada. Los que trabajan o estudian realizan todas sus actividades dentro del barrio. En el mismo existe un dispensario y un centro de salud donde desarrolla sus actividades el Equipo de Salud Familiar y Comunitaria de la Provincia de Córdoba.

En este barrio se encuentra la escuela secundaria donde asisten aproximadamente unos 600 alumnos. Los alumnos son hijos de familias numerosas, muchos de ellos reciben becas para comer en la escuela.

Esta institución a partir del año 2001 funciona en un edificio propio y desarrolla sus actividades en tres turnos: mañana, tarde y noche (CENMA adultos). Posee un CBU rural que funciona como anexo. En esta escuela las funciones directivas son compartidas por un director y una profesora que se desempeña como Apoyo de Dirección. El primero atiende fundamentalmente la gestión administrativa, mientras que la segunda es quien se ocupa de las cuestiones pedagógicas.

Cuando se visita la escuela por primera vez, llamar la atención las producciones artísticas de los alumnos ubicadas en el hall de entrada, por expresar su pertenencia a la institución.

Los Equipos de Salud en ambas comunidades

Los equipos fueron creados en la Provincia de Córdoba para la capacitación de residentes de las distintas áreas de la salud en forma interdisciplinaria y están integrados por jóvenes profesionales: trabajadores sociales, médicos, enfermeros, nutricionistas, odontólogos y psicólogos, quienes trabajan bajo la supervisión de instructores de su área específica; a su vez cada instructor responde a una coordinación general propia de su especialidad.

La capacitación de los residentes se realiza a través de seminarios, prácticas en hospitales y en la comunidad. Estos grupos interdisciplinarios no solamente atienden a pacientes en el consultorio sino que realizan trabajo comunitario visitando a las familias e intentando establecer lazos con otros actores de la comunidad como lo son las escuelas, lo que favorece la coordinación de acciones con la misma. La misión de estos equipos es realizar tareas de prevención y promoción de la salud así como atención primaria: consultas de pacientes ambulatorios y derivación a centros de mayor complejidad. En ellos se hacen los controles de embarazo, vacunación, curaciones, provisión de algunos medicamentos y de leche maternizada e implementación del Programa de Salud Sexual y Reproductiva de la Nación. En el centro perteneciente a la comunidad A, tienen un programa de capacitación con varios grupos de mujeres a quienes forman como promotoras de salud en nutrición y salud sexual y reproductiva. Por ejemplo Hilda (una de nuestras EEP) asistió a esta capacitación paralelamente a su formación, por parte de la profesora Elisa, en la escuela.

Si bien los equipos de salud están integrados por numerosos profesionales, con quien más se trabajó fue con la instructora de psicología y con un enfermero residente. Además hubo un contacto puntual con la instructora médica y su compañera residente. Se seleccionaron para el proyecto dos participantes por su formación profesional y por su compromiso personal.

En la comunidad B la relación con el equipo de salud se desarrolló fundamentalmente a través de las trabajadoras sociales residentes, y su instructora. Con estas profesionales se trabajó intensamente en el verano, ya que los restantes profesionales participaron más esporádicamente. Las mismas fueron seleccionadas por el interés que manifestaron en el proyecto. Al terminar las acciones previstas para el trabajo en la comunidad, los niños que participaron en la capacitación junto a estos profesionales habían conformado un equipo de trabajo, por lo que se becaron a estas últimas para desarrollar el proyecto junto con las docentes de la escuela secundaria.

A partir de la experiencia acumulada a lo largo del proyecto, se observa que en el caso del equipo de la comunidad A, existía una situación que no facilitaba compartir acciones desde actores diversos. Entendemos que el trabajo con VIH (tema de salud tradicionalmente encarado por salud) puede ser un fundamento para estas dificultades. Como ya hemos transmitido, nuestro proyecto buscaba sumar miradas en forma integrada y a veces esto implica romper moldes fuertemente instalados.

III. EL PROCESO

LA PREPARACIÓN DEL TERRENO

Entrada a las escuelas (diciembre de 2004 y febrero de 2005)

Previo al comienzo de este proyecto los EEP históricos venían trabajando durante los meses de vacaciones en los barrios donde estaban las escuelas que participaron. Por ello y debido a los buenos resultados obtenidos, los equipos de salud se mostraron entusiasmados en continuar trabajando con los niños y jóvenes de los grupos formados. Tanto los directivos como las trabajadoras sociales que desarrollaban tareas en ambas comunidades aportaron valiosos datos sobre las comunidades, lo que facilitó la puesta en práctica del proyecto.

En la **comunidad A** fue donde más empeño se puso en desarrollar acciones. En ella habían estado trabajando las E.E.P históricas y el impacto social del proyecto podría llegar a ser mayor. Se continuó el contacto a través de la directora de la escuela primaria (a la que concurrían algunos de los niños que habían participado en los talleres) quien se mostró muy interesada en que el programa se hiciera, pero debido a que se había producido una alta rotación de docentes que había desestructurado momentáneamente el esquema de trabajo de la escuela, no se pudo aplicar.

En el CENPA desde un comienzo hubo muy buena acogida por parte de la maestra a cargo, Sonia, quién se mostró entusiasmada con la idea cuando se le explicó en qué consistía, la cuál prontamente realizó los trámites requeridos para sumarse al proyecto. Ella participaría junto a Marcela y Luis, profesionales del Equipo de Salud, quienes tenían gran solvencia profesional, un fuerte compromiso con la gente y un conocimiento acabado de las familias de la comunidad.

En la **comunidad B** se visitó la escuela primaria junto a los E.E.P y las trabajadoras sociales que habían llevado adelante el proyecto de verano, donde se confirmó el interés demostrado en diciembre por la directora en realizar el proyecto junto a su comunidad, pero debido a

que las maestras ya estaban participando de otros proyectos no se pudo concretar. Al conocer que había una escuela secundaria a la que asistían los alumnos que egresaban de la escuela primaria, se decidió invitarla al proyecto para poder articular acciones entre la primaria, la secundaria y el centro de salud. Como las asistentes sociales ya habían llevado adelante acciones durante el año 2004 en esa escuela con buenos resultados, fueron las encargadas de presentarle la idea a la psicóloga del gabinete psicopedagógico de la escuela, al equipo ejecutor del proyecto, quienes enseguida se entusiasmaron, manifestando que desde hacía tiempo estaban buscando alguna propuesta innovadora que les permitiera probar nuevas alternativas con los alumnos problemáticos de la escuela.

La presentación formal del proyecto y los acuerdos de trabajo se realizaron con la persona de Apoyo de Dirección y no directamente con el director de la escuela, lo cual trajo algunos inconvenientes posteriores.

Entrada a las comunidades barriales (diciembre de 2004 a febrero de 2005)

Uno de los ejes del proyecto era que tuvieran un fuerte componente comunitario y la constitución de redes, en las que actuaran docentes, equipos de salud y niños o jóvenes formados como E.E.P, al momento de elegir las zonas en las que se iba a desarrollar la propuesta. Por ello para la selección de dichas comunidades se tuvo en cuenta que:

- a) contarán en su proximidad con un Equipo de Salud familiar y comunitaria y
- b) fuera en lo posible una zona de influencia de los E.E.P. históricos de Fundación Egretta, ya que ellos tenían un conocimiento de las características de la comunidad y posibilidades concretas de trabajar en ellas fuera de las escuelas.

Fue así que durante el mes de diciembre de 2004 se visitaron algunas escuelas primarias, secundarias y equipos de salud de las zonas Sur y Norte de la ciudad de Córdoba, a las que se les expuso en qué consistía

el proyecto y la invitación para participar. De esta forma se eligieron las comunidades A y B que se han descrito en el apartado anterior.

Se entrevistaron por separado a profesionales de los equipos de salud y a los directivos de las escuelas. Los grupos de docentes que contactamos se mostraron interesados, aunque no muy entusiastas. Creemos que esto estuvo relacionado con las urgencias emergentes de la proximidad del cierre del ciclo lectivo y las tareas correspondientes al mismo. Establecimos contacto con la escuela Primaria para niños, CENPA y Equipo de Salud de la comunidad A, con la escuela primaria, secundaria y Equipo de Salud de la comunidad B, y las escuelas primaria y secundaria de la comunidad C. De estas instituciones se seleccionaron el CENPA de la comunidad A, la secundaria de la comunidad B y sus respectivos equipos de salud para realizar las observaciones a campo del proyecto.

Para comenzar con las primeras acciones del proyecto, se debatió con todo el equipo cómo se conformarían los grupos de trabajo, el rol de cada uno, los espacios físicos de encuentro, así como la secuencia de actividades que se desarrollarían desde enero del 2004 hasta marzo del 2005 para luego, con el reinicio de las clases continuarlas en las sedes escolares. Para preparar las actividades de formación que se realizarían en las escuelas durante el período lectivo, se desarrollaron talleres en sus comunidades de pertenencia. En ellas trabajaron en mayor o menor grado los equipos de salud, obteniéndose excelentes resultados y una alta participación de la comunidad. Previamente a la realización de los talleres, los E.E.P históricos mantuvieron entrevistas con los padres de los niños que se invitaba a participar, a fin de explicarles en qué consistía la formación, para que ellos pudieran consultarles las dudas que se les plantearan.

Se prepararon y dictaron: un taller semanal en la comunidad A que se brindaba en la casa de una de las E.E.P y dos en la comunidad B que transcurrieron en la sede del equipo de salud. Los mismos fueron dirigidos por los E.E.P históricos acompañados por uno de los profesionales del equipo de salud o de la fundación, que fueron rotando en función de sus vacaciones. Las actividades inicialmente tuvieron como base el juego, ya que concurrían mayormente niños, pero luego comenzaron a asistir preadolescentes por lo que los contenidos y estrategias debieron

adecuarse para captar y sostener el entusiasmo de los participantes y por ende la concurrencia a los talleres. Se usaron estrategias como modelado de arcilla, narración de cuentos, pinturas, elaboración de artesanías, etc.

Estas actividades tuvieron un alto grado de participación en ambas comunidades, quedando los niños y jóvenes muy motivados para continuar con las acciones durante el resto del año.

El hecho de que los talleres de la comunidad A fueran en una de las casas de la propia villa hizo que los participantes se sintieran muy cómodos, “dueños de casa”, por lo que la actividad pasó a ser uno de los entretenimientos del verano. La abigarrada estructura del asentamiento permitió que algunos padres participaran del proceso, vigilando de cerca lo que se hacía con el simple hecho de asomarse a una ventana, o colaborando en las actividades, como cuando se hacía pan en el horno de barro con la leña que proveía un papá que tenía un carro.

En la comunidad B los participantes también interactuaron positivamente con su comunidad, siendo una de las actividades que causó un gran impacto entre los niños y adolescentes que se formaban, una experiencia de promoción en la plaza una mañana de sábado, día de feria en el barrio, en la que se abordó a los numerosos transeúntes brindándoles una breve información a la vez que se entregaban preservativos y folletos. Quienes participaron la consideraron una experiencia muy valiosa, ya que los legitimaba frente a sus vecinos. Algunos de los comentarios que se escucharon de ellos fueron: “*¿Vieron como nos escucharon?*” “*Nosotros éramos los que sabíamos*”, se sentían orgullosos de su misión en esta nueva experiencia tratando con la gente. Se notaba el entusiasmo durante la actividad, lo que demostraba el afianzamiento del grupo.

De parte de la comunidad se obtuvo una respuesta muy satisfactoria, porque si bien hubo personas que no recibieron el preservativo, la gran mayoría los felicitaba y les preguntaba sobre el tema, lo que permitía que ellos desplegaran sus conocimientos, generando asombro y respeto hacia ellos.

Este mismo grupo tuvo la posibilidad de participar en un programa de la radio FM local (escuchada en la gran mayoría del barrio y alrededores)

mediante una entrevista telefónica, en la cual los EEP históricos junto a los niños comentaron en qué consistía la campaña de prevención, cómo se sentían ellos al realizarla, y cómo disfrutaban de las vacaciones mientras trabajaban en la prevención del VIH/sida. Nuevamente esto los motivó mucho, se sintieron importantes y valorados por su comunidad.

Entrada a los Equipos de Salud (diciembre de 2004 a abril de 2005)

En la **comunidad A**, el primer contacto se hizo a través de una persona quien conocía al equipo de salud. Se mantuvieron varias reuniones con este grupo de profesionales con el fin de acordar una propuesta compartida, pero no resultó una tarea fácil la coordinación de acciones, debido a la complejidad de actores y a los diferentes criterios de intervención. Ellos habían trabajado con la escuela (aunque utilizaban una de sus aulas como consultorio), realizando intervenciones puntuales como charlas informativas referidas a los cambios físicos de la pubertad. Al plantearse que se esperaba que en el proyecto los docentes tuvieran un rol protagónico como agentes de promoción de la salud, parecieron dudar de que las maestras pudieran liderar acciones de este tipo, basándose en que esta acción generalmente la delegan a los médicos o demás integrantes de su equipo. En las sucesivas reuniones se observaron grandes coincidencias con dos integrantes del equipo de salud, con quienes se compartían intereses e ideología, por lo que se acordó que se sumarían a las actividades en febrero cuando retornaran de sus vacaciones. Así lo hicieron participando de los talleres de los sábados, aunque estuviera fuera de su horario de trabajo. Ellos al iniciarse las clases trabajaron en forma conjunta con Sonia, la maestra de la escuela primaria para adultos (CENPA).

En la **comunidad B** se contactó a la instructora de las trabajadoras sociales del equipo de salud, a quien se conocía de trabajos anteriores, acordándose con ella cómo desarrollar las acciones durante el verano junto a los E.E.P históricos de la Fundación. Ellos iban a ser quienes estarían a cargo de los talleres para los niños del barrio, junto al equipo de salud. En lo sucesivo, estos jóvenes fueron quienes se ocuparon de todo. Desarrollaron la formación fundamentalmente con las trabajadoras

sociales residentes con quienes formaron un cálido equipo estableciendo cordiales relaciones con el resto de los profesionales de salud, quienes participaban según sus tiempos libres de las actividades planeadas.

Se observó una dispar acogida de parte de los dos Equipos de Salud, no obstante se pudo llevar adelante el trabajo. Consideramos que es más adecuado cuando todo el equipo se compromete, aunque se delegue el trabajo en algunos de ellos.

Entrada a la Universidad: preparación de Talleres para la formación de docentes (mayo a junio de 2005)

Tiempo después cuando se inició la etapa de trabajo en las escuelas, se decidió incorporar estudiantes avanzados del profesorado de Ciencias Biológicas y de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba con el fin de contribuir a solucionar los problemas operativos que se generaron al complejizarse el proyecto. Ellos requirieron capacitación, asesoramiento y coordinación. Debido a que se deseaba interferir lo menos posible en las actividades escolares, al terminar la etapa de capacitación de los educadores, se continuó trabajando sólo con las alumnas del profesorado. La relación resultó óptima permitiendo una buena complementariedad en las acciones.

Por ejemplo quien se desempeñaba en el CENPA de la comunidad A, mantuvo una presencia constante que sumada a su carácter afable y afectuoso hicieron que poco a poco se convirtiera en un integrante más del sub-proyecto, participando conjuntamente con los educadores en las actividades y siendo su presencia demandada por los chicos.

Las gestiones para el dictado del curso de capacitación de docentes en la UNC se realizaron al término de las actividades de verano en las comunidades A y B.

Para completar la matrícula del curso, que requería de un número mínimo de participantes que no se alcanzaba con los becarios, se realizó una convocatoria abierta durante el mes de abril a través de distintos medios.

En el momento de la inscripción, a los educadores se les entregaban dos módulos de capacitación a distancia que debían leer antes de los talleres para luego completar sus anexos en base a las actividades desarrolladas con los niños o jóvenes a su cargo según directivas dadas en los espacios presenciales, con la intención de que pudieran desarrollar en forma paralela algunas actividades con los alumnos a la vez que su propia formación.

Con el objetivo de formalizar los acuerdos con los becarios y sus instituciones de pertenencia, se les solicitó la firma de un compromiso de trabajo y un aval institucional que asegurara el apoyo de la dirección de cada escuela a las acciones educativas que se propusieran a partir de la capacitación.

En lo atinente a la preparación de lo estrictamente conceptual, la intención era que la formación en prevención del VIH de los educadores y por ende de los E.E.P. no se realizara únicamente desde el conocimiento en cuestiones biomédicas de la infección o en el temor como herramienta de prevención, por lo que se propuso la formación metodológica desde lo vivencial y lo conceptual basado en la educación sexual, en sus aspectos positivos, placenteros y saludables.

Muchas de las personas piensan que la gente se infecta por *“no estar bien informada”*, *“por ser ignorantes”*, *“porque no les interesa cuidarse”*, pero desde la creencia que orienta la acción del equipo de capacitación, de que los cambios profundos en las personas se realizan produciendo cambios en sus valores, en sus actitudes y en sus creencias y no por la sola presentación de información, es que se plantearon todas las actividades como talleres participativo vivenciales.

Con el fin de incluir dinámicas novedosas, como se dijo, en la etapa de formación de los docentes se convocó a un docente de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad Blas Pascal, a dos narradores de cuentos y a una profesora de teatro para que brindaran talleres de su especialidad a los educadores cursantes del programa. Con estos profesionales se mantuvieron varias reuniones en las cuales se acordaron las dinámicas y contenidos, analizando diferentes opciones de trabajo para lograr coordinar la estrategia con la temática de la prevención

del VIH/SIDA. Para lograr una propuesta homogénea y adecuada a los objetivos planteados, se elaboró un escrito con las pautas de trabajo que orientarían la construcción de la propuesta entre el equipo de Fundación Egretta y cada uno de los profesionales.¹

LA INTERVENCIÓN

Formación de los docentes (*mayo a junio de 2005*)

En el mes de mayo de 2005, comenzó el curso de formación de los educadores que tuvo una carga horaria de 135 hs reloj, incluyendo el período de capacitación y el de implementación del proyecto (formación de jóvenes e intervenciones en su institución o en su comunidad). La capacitación fue de tipo semipresencial, por lo que la mayor parte del tiempo fue utilizado por los educadores para resolver los anexos de los módulos teóricos y el resto lo insumió la participación en los talleres presenciales.

La certificación estuvo a cargo de la Universidad Nacional de Córdoba, por dictarse desde las cátedras de Didáctica General y Especial de la Biología (Profesorado de Ciencias Biológicas. U.N.C).

Se describen a continuación los talleres de características no tradicionales incluidos en el curso:

1º Taller: SIDA y E.E.P.

En este primer encuentro se trataron los aspectos teóricos sobre VIH/SIDA y la estrategia de Educación Entre Pares, a fin de profundizar los conocimientos que los educadores habían logrado a través de los módulos,

1 Ver Anexo.

a la vez que ir analizando algunas propuestas prácticas para que ellos pudieran elaborar el proyecto escolar a partir del cual se formarían los futuros niños o jóvenes E.E.P, así como plantear sus intervenciones.

Se analizaron conocimientos, actitudes y prácticas en relación al VIH/SIDA así como recomendaciones didácticas para el trabajo en esa temática, basados en aspectos prácticos de la implementación de proyectos que utilizarán la estrategia de Educación entre Pares. Se partió de una dramatización brindada por tres avezados jóvenes E.E.P, a fin de poder reflexionar sobre las prácticas propuestas en base a un ejemplo concreto, a partir del cual se abrió un espacio de diálogo. También se explicó cómo elaborar un proyecto de acción, ya que en general los docentes no poseen este tipo de entrenamiento.

2º Taller: “Diseño Gráfico y prevención de la infección por VIH”

Se considera que los mensajes visuales son los que primero llegan y los que más impactan, por esto los folletos, bandeaux, afiches, stickers adhesivos, etc., representan un recurso muy bueno al momento de iniciar campañas preventivas en el ámbito escolar o comunitario. En experiencias anteriores de trabajo con diferentes escuelas, se había observado que muchas valoraban y utilizaban el recurso de las campañas gráficas, pero que generalmente lo hacían mediante afiches o folletos realizados con un dibujo seguido de un extenso texto, que al no resultar atractivos eran leídos por pocas personas. En base a lo anterior es que se contactó a un Diseñador Industrial para que brindara dentro del curso un taller de diseño gráfico ya que, además de ser un docente experimentado de la Universidad, había tenido experiencias de trabajo con alumnos de escuelas. Esta instancia se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Blas Pascal (con quien la Fundación posee un convenio de mutua cooperación), por poseer sus instalaciones los requerimientos técnicos específicos para el desarrollo del taller.

Para organizar las actividades y optimizar el tiempo, se decidió trabajar sobre un ejemplo: la confección de un afiche en torno a un caso concreto, circunscribiendo el problema, el mensaje e incluso haciendo un recorte

sobre el tema SIDA. Se eligió partir del tema “la información sobre los preservativos no llega a los jóvenes de entre 15 y 16 años de sectores vulnerables de la ciudad de Córdoba” y en base a esto se trabajó en la búsqueda del mensaje de texto, en la imagen y en el formato que tendría el afiche.

Para completar el espectro planteado, dos egresadas de la carrera de Diseño Gráfico de la U.B.P., invitadas por el disertante, expusieron su trabajo de tesis: una campaña de prevención de la transmisión vertical del VIH. Explicaron como y por qué se utilizaron letras, formatos, imágenes, colores y sitios para la instalación de las diferentes piezas en el espacio urbano, en un lenguaje simple y sin tecnicismos, como para que sirviera de ejemplo a los fines de realizar en las escuelas campañas gráficas.

Los disertantes se comprometieron a proporcionar asesoramiento a aquellos proyectos en los que se hiciera énfasis en las campañas gráficas.

3º Taller: “Narración Oral”

Este taller lo brindaron dos narradores con experiencia en el trabajo con niños y jóvenes, comprometidos socialmente y con la prevención de la infección. Mucho se analizó sobre cuáles serían las dinámicas más apropiadas, partiendo de la base que sobre el SIDA pesan grandes silencios, por lo que se acordó en que no se deseaba un tratamiento puramente técnico, sino actividades que pudieran movilizar sentimientos y emociones a partir de relatos propios o ajenos, que pudieran ser primero experimentados por los educadores para que ellos luego pudieran trabajarlos con sus alumnos. De esta jornada participó también la profesora que daría el taller de teatro, para poder adecuar su trabajo a los resultados emergentes del taller de narración.

Se realizó la apertura de la jornada con los cuentos “Malas palabras” de Eduardo Galeano y “Cambiar el mundo” (anónimo), los que sirvieron de punto de partida para que los narradores se presentaran y comentaran brevemente sus motivaciones para realizar esta actividad, a la vez que invitaban a los presentes a realizar lo propio. Luego se dispuso

aleatoriamente a los participantes para el trabajo en grupo, entre los que se integró el equipo de capacitación, donde cada uno de los integrantes debía contar una anécdota, la cual podía ser propia o ajena, real o inventada y sus compañeros debían adivinar si era cierta. Luego, entre todas las propuestas debían elegir una y decidir quién la contaría en un plenario. En la puesta en común, un representante de cada grupo contaba la anécdota y el resto de los presentes repitieron la dinámica realizada anteriormente. Para continuar se pidió a los presentes que con los ojos cerrados, cada persona imaginara su anécdota de una manera más completa, agregándole datos sensoriales tales como olores, colores, texturas, tiempo, lugar, personas, entre otros. Se recontaron algunas y se notaron diferencias en la comunicación de las mismas. Luego se les enseñó una técnica para facilitar la organización de la historia que se quiere narrar, para lo cual primero se relató un cuento breve, luego se hicieron pausas para establecer seis escenas, cada una de las cuales fue dibujada por todos los participantes del taller. A continuación distintos integrantes fueron elegidos para recontar la historia, basándose en el dibujo que habían realizado. Finalmente se terminó la jornada con una narración de cuentos relativos al SIDA.

Este taller despertó un gran interés y participación por parte de todos. Se desarrolló entre las risas de los participantes quienes distendidos presentaron una actitud participativa y motivada que hicieron muy placentero el momento. Cabe destacar que en esta jornada, por primera vez los integrantes de las diferentes comunidades se mezclaron y pudieron intercambiar experiencias.

4º TALLER: “Teatro y VIH/SIDA

Este fue el último de los talleres destinado a enriquecer la experiencia de los educadores en dinámicas participativas y de expresión. Se trabajó nuevamente en grupos heterogéneos, facilitado esto por el buen clima que se logró en el taller anterior donde interactuaron educadores de las diferentes comunidades. Esto dio como resultado que las actividades propuestas se realizaran en un ambiente distendido y alegre, donde

nadie mezquinó su participación y hasta los más tímidos se animaron a cumplir todas las consignas. Luego algunos comentaron lo positivo que consideraron el haber probado ellos primero esas dinámicas, pues les daba confianza para realizarlas después con sus alumnos.

Se inició el taller con la técnica habitual de caldeamiento, caminando el espacio e interceptando la mirada del otro, para luego tratar de transmitirle algún mensaje sin palabras, sólo con gestos, terminando con ejercicios de a dos personas que implicaban contacto corporal. A continuación, en una ronda los participantes se fueron turnando para representar cómo utilizarían distintos objetos de una manera no convencional, con la intención de que probaran cómo, con pocos elementos y aunque estos no fueran los apropiados, se puede montar una representación, ya que lo importante no es el objeto sino la carga de significado con el que se lo presenta.

A partir de esta actividad se realizó algo semejante, pero el objeto en torno al que se trabajaba era un preservativo. Todos, con mayor o menor inhibición, pudieron jugar con esta consigna, mostrando algunas situaciones muy recurrentes y graciosas, que provocaron la risa generalizada y donde pudieron practicar una forma alternativa de acercarse al preservativo para lograr que sus alumnos se familiaricen con él. A continuación, por grupos, se representaron algunas de las historias narradas por ellos en el taller anterior, utilizando las ropas, sombreros, bolsos, etc. que se habían preparado para que se disfrazaran. A partir de las historias representadas se hicieron las consideraciones teóricas, tanto sobre la forma de encarar la temática SIDA, como sobre la técnica teatral específicamente, explicando la profesora sobre los diferentes momentos de una representación dramática, sus tramos, manejo de la voz, utilización del espacio, etc. Para finalizar el taller se realizó la preparación y representación grupal de pequeñas historias en torno al VIH/SIDA. Entre estas, una propuesta original fue la representación de una obrera de títeres cuyos muñecos eran preservativos personalizados.

Algunas de las consideraciones teóricas que se discutieron a partir de los resultados del taller, en función del proyecto, fueron las siguientes:

- A través del cuerpo se pueden expresar y compartir sentimientos e inclusive se puede enseñar.
- Mediante el teatro (“las obritas”) se puede observar qué chicos tienen problemas de comunicación. Se presentan diferentes roles y distintos personajes, que llevan mucho de cada persona, es decir, la propia persona influye sobre su personaje. Uno nunca actúa dejando de ser algo que es. También varían los espacios. La obra obtiene el ritmo gracias a las situaciones de conflicto, las cuales son necesarias y fundamentales, por dicha función.
- Los juegos de contacto trabajan mucho con la socialización y plantean la desinhibición. Se toma contacto corporal sin darse cuenta. En el juego se puede mostrar lo que normalmente no se hace.
- Refuerza la capacidad de creatividad y así aumenta la autoestima de la persona
- Se pueden utilizar títeres
- El diálogo se presenta por medio de la palabra, la mímica, y la expresión no verbal, la cual incluye gestos, miradas, movimientos del cuerpo, etc.
- Plantear el tema del trabajo en grupo con aquellas personas con las que se sienten cómodos, para obtener mejores resultados.

Este taller resultó muy movilizador, expresando los educadores que les había llevado a sentir confianza como para realizar dramatizaciones con sus alumnos, a fin de no repetir la tradicional clase de VIH/SIDA basada en aspectos biomédicos. También pudieron percibir sus inhibiciones en torno a esta temática tan cercana a la intimidad de las personas y a través del juego interactuar con la vergüenza propia y ajena. Una de las maestras lo expresó de manera contundente *“nunca me imaginé que iba a poder hacer estas cosas, me ayudó muchísimo, esto me sirve para mi vida personal”*

5º Taller: “Discusión de los proyectos escolares”

Durante este encuentro cada grupo comentó sobre su proyecto y las dificultades que se les iban presentando para implementarlo. Entre todos se discutió sobre estos hechos, proponiéndose posibles alternativas de solución. Sólo en la escuela de la comunidad C las docentes comentaron que contaban con el total apoyo de la directora y de los padres de los alumnos, por lo que allí el proyecto transcurrió sin inconveniente alguno. En la escuela primaria para adultos, al ser su maestra personal único, pudo trabajar cómodamente con los profesionales del equipo de salud. En los restantes grupos las actividades tuvieron una fuerte normativa por parte de los directivos, no en cuanto a la selección de actividades, sino con respecto al uso de los espacios y tiempos escolares. Esta variedad de situaciones derivó en propuestas formuladas en función de las normativas que los habilitaban.

Para mantenerse en contacto e intercambiar experiencias sobre la marcha de los proyectos, se organizó una lista con los correos electrónicos y teléfonos de todos, como una forma de apoyo mutuo.

Resultados de la capacitación semipresencial

Para la evaluación de la capacitación se fijaron plazos en los cuales debían entregarse los anexos de los módulos y el proyecto de intervención.

Sobre los resultados de los aprendizajes obtenidos a partir de la capacitación se pueden hacer algunas consideraciones generales: todos los profesionales que participaron alcanzaron muy buen nivel de conocimientos, haciendo suyos los ejes planteados en el proyecto. A través de los anexos de los módulos como en las propuestas de acción, se planificaron actividades con un enfoque de Género y de Derechos, donde la formación de los futuros E.E.P no se basaba en el análisis de los contenidos teóricos de la enfermedad, sino que se optaba por realizar una capacitación desarrollada mediante talleres participativos vivenciales, en los que se proponía como estrategia privilegiada de aprendizaje los juegos y las dramatizaciones. Los proyectos de capacitación estuvieron enmarcados en una propuesta de

educación sexual amplia, con énfasis en el uso correcto del preservativo en todas las relaciones sexuales.

Los educadores opinaban que habría que empezar a educar en el tema desde la primera infancia no desechando la posibilidad de trabajar con niños pequeños. En ningún caso se recurría al miedo planteando la ecuación SIDA=Muerte como herramienta para lograr la prevención, así como tampoco se advertía preocupación de infectarse al tener un/a alumno/a HIV positivo en su clase. No consideraban la temática del VIH/SIDA como un contenido que solo puede ser desarrollado por los maestros o profesores de Ciencias Naturales, ni se planteaba recurrir a la figura del experto médico para encargarle el desarrollo de toda la capacitación. Cuando se mencionaba su participación era en función de que brindara precisiones sobre los aspectos bio-médicos de la enfermedad de manera puntual, no como pilar de la formación.

Tampoco se deducía de sus respuestas una actitud moralista en la que al referirse a los infectados se hicieran consideraciones tales como *“algo habrán hecho para enfermarse”*, *“solo los promiscuos se infectan”*, o asociando la enfermedad a “grupos de riesgo” como prostitutas, homosexuales o drogadictos. Por el contrario, se analizaban “situaciones de riesgo”, posibles para cualquier persona independientemente de su edad, sexo, ocupación, clase social etc, asociadas a la falta de uso del preservativo y a la pérdida del control de sus actos ya sea por consumo excesivo de alcohol o drogas adictivas. No proponían basar la campaña de prevención apelando a la estabilidad de la pareja ni en jóvenes ni en adultos, ya que *“estabilidad no es sinónimo de fidelidad mutua y es un concepto que no considera la historia sexual de las personas”*.

Para la sensibilización y para promover el cambio de miradas, valores y conductas se sugerían actividades en las que participaran personas VIH+, o lectura y discusión de testimonios de los mismos.

Se proponía un trabajo en red, dado que ambas comunidades tenían antecedentes de articulación de acciones entre escuela y equipos de salud, por lo que sus planificaciones proponían un trabajo conjunto y con proyección a la propia escuela así como a escuelas vecinas y a la comunidad en general, basadas en una educación sexual amplia.

Formación de los E.E.P.

Narración de cuentos

Para iniciar las actividades de formación de los niños y jóvenes E.E.P en las escuelas donde se harían las observaciones del proyecto escolar, los integrantes del grupo Venique Tecuento realizaron dos espectáculos de narración de cuentos en torno a la problemática del SIDA (se adjuntan en el anexo). La intención con la que se realizó esta actividad fue que sirviera como sensibilización, previa a la formación que recibirían los alumnos desde un hecho artístico placentero. Igual que las ocasiones anteriores, arribar a la forma final de este espectáculo demandó reuniones con los narradores, ya que hubo que consensuar la selección de los textos y luego trabajar sobre ellos, para que cumplieran con las expectativas de ambos grupos, es decir poseer las características poéticas o narrativas especiales que cada uno de ellos eligiera, y que tuvieran algo sobre la prevención específica de la enfermedad, vulnerabilidad y enfoque de género, humor, uso del preservativo, etc., sin apelar al miedo o a la moralina.

Como resultado final se ofrecieron: un espectáculo para adolescentes en la escuela secundaria de la comunidad B y uno para niños en la escuela primaria de la comunidad A. En la primera actuaron como anfitrionas dos de las profesoras becadas. Se explicó el por qué de los cuentos para hablar de SIDA, y también el por qué de estos para hablar de las “*palabras innombrables*”, sobre las cuales luego trabajarían en el proyecto.

Los chicos estaban impacientes por empezar, siguieron los cuentos con interés, recibiendo con risas las *palabras innombrables* (o malas palabras) que rompieron con la tensión inicial y dieron lugar a una escucha profunda. Por los gestos de asentimiento con la cabeza y las miradas cómplices vimos que se sentían identificados con las historias, y sus risitas contenidas daban cuenta que sabían de lo que se hablaba, seguramente por haberlo experimentado ya. Todo transcurrió sin exabruptos, no hubo faltas de respeto, ni gritos, ni necesidad de reprenderlos. Los alumnos disfrutaron del espectáculo y al terminar pidieron un bis, que luego agradecieron con un largo y sincero aplauso. Al terminar se invitó a los

adultos a tomar un café en la sala de profesores, donde entre todos se analizó lo sucedido y sus posibilidades de capitalizarlo para el proyecto.

Una de las profesoras becarias, quien enseñaba Lengua en ese curso, comentó que estaba gratamente sorprendida por la respuesta de sus alumnos, ya que ella pensó que no iban a poder sostener la atención por más de 2 ó 3 cuentos y no fue así. Comentó también que se trataba de chicos que presentaban una carencia muy grande de comprensión lectora y vocabulario, haciendo hincapié en la dificultad que tenían para encontrar, por ellos mismos, el significado correcto de las palabras que no entendían.

Al día siguiente se realizó el espectáculo en la escuela primaria de la comunidad A, donde estaba previsto que asistieran los alumnos del CENPA, al estar su maestra de licencia no concurrieron. Participaron de este espacio los alumnos de 5º y 6º grado de la escuela primaria. La experiencia no resultó tan estimulante como la anterior.

Trabajo con los educadores y los E.E.P.

Al terminar los talleres presenciales que cerraban el ciclo de capacitación de los educadores, comenzó la etapa en la que éstos debían desarrollar los proyectos en sus respectivas comunidades. Esta nueva etapa supuso una *readecuación del proyecto*, tanto en las escuelas que participaron como en el equipo de gestión.

Como se había observado a través de las consultas que se recibieron durante los talleres, que los docentes aún tenían dudas sobre cómo organizar la planificación, se procedió a reunirlos en sus lugares de trabajo. Tarea que tuvo que adaptarse a sus horarios posibles. También sucedió así cuando hubo que realizar el monitoreo, lo que obligó al equipo a sumar más personas para realizar las observaciones, para luego armar los registros de todas las observaciones, suplementados en caso de ser necesario con entrevistas a los protagonistas.

En la comunidad B cuando se inició el proyecto se acordó con la psicóloga de la escuela que los niños que habían trabajado durante el verano serían

los que continuarían su formación durante el año lectivo, sumándose las docentes seleccionadas para ser becadas al equipo que ya venía trabajando. Lo antes planteado pudo concretarse así ya que luego de las instancias de formación, los docentes eligieron trabajar con un curso de 4º año del polimodal, porque argumentaron que estos jóvenes tendrían tiempo en los cursos venideros de aplicar sus aprendizajes como E.E.P. y también por sugerencia de los directivos. Esto generó la disyuntiva de ¿con qué alumnos de la escuela trabajar? Las trabajadoras sociales plantearon que no querían dejar de lado el grupo con el que venían trabajando, porque se había generado un buen vínculo y opinaban que si les pasaban la misión a las docentes, para los chicos no sería lo mismo y probablemente desistirían de continuar. Finalmente se optó por seguir con los dos grupos con la intención de hacer una formación paralela para luego hacer una propuesta común de intervención.

La dificultad mayor en el caso de la secundaria era la disparidad de horarios de las docentes y las directivas en cuanto al uso solo de las horas de clase para ejecutar el proyecto. Salvo la psicóloga, todas las demás docentes habían sido invitadas por parte del equipo directivo para ser quienes tomaran las becas, dado su alto grado de compromiso, conocimiento y buena relación con los alumnos. No obstante se advirtió que lo que había fallado era que no habían tenido una instancia para explicar las particularidades del proyecto, y las necesidades que surgían de su puesta en práctica. Ante esto se les propuso que lo comunicaran a sus compañeros docentes, para evitar rivalidades y favorecer el involucramiento de una mayor cantidad de personas, así como que analizaran y negociaran con los directivos las necesidades que surgían a partir de la propuesta, lo que así hicieron.

Con respecto a la articulación con las trabajadoras sociales y la integración de los dos grupos de alumnos, aceptaron la sugerencia de que continuaran con la formación paralela de ambos grupos, siguiendo los mismos contenidos y metodología, pero acordes a su edad, y que mientras durara la capacitación se hicieran intercambios puntuales de alumnos en los encuentros del otro curso, así como alguna salida, o mateada o reunión para que se fueran conociendo, a fin de que cuando se terminara la

capacitación de todos los jóvenes, se pudiera trabajar en alguna forma de creación colectiva.

Con respecto a los acuerdos de trabajo entre las coordinadoras del equipo a cargo del proyecto, se decidió alternar el rol de asesoramiento y de observación de las acciones en ambas comunidades, entre ambas, a fin de potenciar los aprendizajes de cada una así como alternar la coordinación de los proyectos en las dos escuelas a fin de no generar el establecimiento de vínculos viciados con las personas, dadas las diferentes modalidades de las profesoras. Finalmente si bien se pudo en algunos casos alternar roles, la complejidad del proyecto hizo que no se pudiera coordinar alternativamente las comunidades, por distancias, por tiempo, o por superposición de actividades.

Desarrollo de la experiencia en las diferentes comunidades

El proceso y características del desarrollo de los proyectos al interior de las instituciones fue diverso en relación a las distintas lógicas de los actores participantes y lógicas institucionales que se pusieron en juego.

A fin de describirlas y comprenderlas de una manera más general, a modo de guía y sin agotar de ninguna manera los ejes posibles en una descripción acerca de estilos de proyectos, presentamos el siguiente cuadro – resumen.¹

El mismo surgió como una conclusión a partir del análisis de los resultados del proyecto pero se presenta aquí a modo de lente para interpretar o “leer” lo sucedido al interior de los diferentes proyectos escolares.

El esquema plantea categorías extremas y dos ejes ideales. De acuerdo a lo observado hemos ubicado a las instituciones en algún cruce de los ejes. Las diferentes polaridades son: el tipo de institución y las prácticas de los educadores. En el que se analizan las *institucionales* se representa en un extremo lo que llamaremos *de enseñanza formal*, mientras que en el otro a una lógica *no formal*.

1 Ver esquema: Lógicas institucionales y del educador: estilos de proyectos.

Al primero lo caracteriza un predominio de la rigidez en la normativa, en donde los horarios de encuentros o actividades, el uso de espacios, currículum y participantes están ajustados a una normativa poco flexible. Los contenidos curriculares que se desarrollan en el proyecto, son los vigentes a nivel provincial (Contenidos Básicos Comunes o C.B.C.), los que son evaluados periódicamente con estrategias tradicionales. En general los contenidos del proyecto, al igual que las acciones, se incluyen en el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). El grupo es involucrado en acciones sin conocer generalmente los motivos u objetivos de la actividad. Existe escasa o nula participación de la comunidad extraescolar.

En el otro extremo se representa lo que llamamos un *estilo no formal* caracterizado por una extrema flexibilidad en la normativa (horarios, espacios, contenidos desarrollados, participantes, etc.) que en ocasiones conduce a la desorganización. El grupo se arma espontáneamente y en él predominan las evaluaciones de proceso. No está definido un Proyecto Educativo Institucional. El sistema es con vínculos horizontales entre los actores y no se concibe sin la participación de la comunidad. En él los niños son protagonistas y están involucrados .

En el otro eje se representa a las características *del educador y sus prácticas donde* en un extremo se ubica las que llamamos *cognitiva* y en el otro la *Participativo Vivencial*.

En el primero los educadores ponen énfasis en impartir conocimientos. En relación a las actividades que desarrollan niños y jóvenes, participan en calidad de observadores sin compartir sus vivencias personales. Su intencionalidad educativa está centrada en la tarea, no en los niños o jóvenes participantes. Fundamentalmente aspiran a un desarrollo del intelecto y los logros se miden en acreditaciones académicas y conocimientos adquiridos.

En el otro polo, el estilo *Participativo Vivencial*, estarían ubicados los educadores que se involucran profundamente con su grupo, participando plenamente en las actividades propuestas, incluso compartiendo sus propias vivencias. Los educadores están fuertemente comprometidos con sus alumnos por lo que la relación educador – educando se basa en vínculos muy afectivos.

EDUCADOR COGNITIVO

- Brindan conocimientos en calidad de observadores del proceso
- No comunican ni comparten sus propias vivencias.
- Comprometidos con la tarea.
- Aspiran a un desarrollo del intelecto
- Logros medidos en acreditaciones académicas, conocimientos aprendidos



INSTITUCIÓN FORMAL

- Predomina lo normativo (horarios, espacios, participantes, contenidos curriculares)
- El grupo está predeterminado por el sistema escolar
- Predominan evaluaciones periódicas y de resultados
- Alumnos participan poco
- Sistema jerárquico de decisiones
- Escasa o nula participación de la comunidad extraescolar

EDUCADOR PARTICIPATIVO VIVENCIAL

- Se involucran en el grupo
- Participan en las actividades propuestas.
- Comparten sus propias vivencias con los chicos.
- Educadores fuertemente comprometidos con sus alumnos
- Relación educador – educando basada en vínculos muy afectivos.
- Aspiran a una promoción del desarrollo integral de sus alumnos
- La tarea educativa está dirigida fundamentalmente a un cambio de actitudes, normas y valores
- Los logros son medidos en capacidad de inserción social.

INSTITUCIÓN NO FORMAL

- Extrema flexibilidad en lo normativo (horarios, espacios, participantes, contenidos)
- La constitución del grupo es espontánea
- Predominan evaluaciones de proceso, no existe PEI
- Sistema participativo
- No se concibe sin la participación de la comunidad

Este estilo de educador aspira a una promoción del desarrollo integral de sus alumnos, por lo que la tarea educativa está dirigida fundamentalmente a un cambio de actitudes, normas y valores subjetivos y conductas. Los logros de estos últimos son medidos en capacidad de inserción social.

El estilo de proyecto escolar es el resultado de la combinación de lo institucional y los actores puestos en juego y pueden estar más próximos a un polo u otro.

Una mirada al proceso en cada comunidad

Comunidad A

En un comienzo, por decisión de las maestras, se incorporaron alumnos de la escuela primaria en las actividades de capacitación de E.E.P., que juzgamos hoy como poco acertada.

Como primera actividad de la formación se proyectó un video que mediante dibujos animados abordaba los cambios corporales, psíquicos y sociales que se dan en la pubertad. En esa oportunidad el reducido grupo de los varones se hizo notar, manifestando su incomodidad con comentarios fuera de lugar, hasta que no pudiendo detener la actividad optaron por irse del aula. Llamó la atención que las maestras no lo impidieran. Al no tener una planificación detallada de lo que se iba a realizar, al terminar la película los educadores intentaron infructuosamente hacer un cierre, por lo que se permitió a los alumnos salir al recreo directamente. En los sucesivos encuentros, se retomó el tema de la anatomía masculina y femenina coordinados por la especialista, mientras que las maestras observaban desde afuera del grupo. Por lo poco apropiado de esta experiencia no se sumaron más los niños de la escuela primaria, por lo que las actividades continuaron con los alumnos del CENPA.

Se puede considerar que recién aquí comenzó a desarrollar el proyecto, porque al encuentro siguiente concurrieron la mayoría de los alumnos, ya que en los talleres anteriores no habían participado las mujeres adultas

que asistían regularmente a clase. Ellos dejaron claramente expuesto que no querían trabajar con chicos de la primaria, por lo que se los tranquilizó explicándoles que de allí en más la formación sólo sería para ellos. Poco después se incorporaron dos ayudantes del proyecto al grupo que iba a la escuela a observar y registrar. Por entonces recién se pudo conocer un poco mejor las características y dinámica de esta escuela tan particular.

En su única aula trabajan mujeres adultas y adolescentes de ambos sexos que no terminaron la escuela primaria, así como niños y jóvenes que habiéndola cumplido volvían por no poder adaptarse a otros niveles educativos, debido a sus problemas de falta de límites y/o de aprendizaje. Los educadores tenían problemas para poner límites a los niños, lo que se expresaba como descontrol y desborde, situación que se transmitía a veces a los adultos. El objetivo de la maestra era lograr que sus alumnos completaran su instrucción primaria (leer y escribir) aunque esto significara flexibilizar al máximo las normas. Un ejemplo de dicha situación se manifestó de una forma extrema por ejemplo cuando algún chico se iba a su casa, dormía un ratito de siesta y después volvía o cuando las jóvenes madres salían de la clase para luego retornar en compañía de sus hijos a quienes luego de amamantar dejaban jugando entre las mesas del aula, mientras transcurría la clase sin que aparentemente esto alterara el orden.

Evidentemente los educadores conocían bien a sus alumnos, pues se amoldaban a su particular forma de participar, y aunque de una manera tortuosa, la formación se iba construyendo y pudiendo observar sus buenos frutos al terminar el proyecto.

En la escuela de la villa las costumbres se mimetizaban con las del lugar donde vivían sus alumnos, ya que ellos imponían sus códigos y las maestras, desgastadas, poco hacían para instalar al menos una socialización primaria, a diferencia de otros establecimientos educativos, al que también concurren alumnos de clase media, donde se exigía una disciplina más estricta y un nivel superior de aprendizaje. En éstas, los adolescentes de la villa, por no ser mayoría, no podían imponer sus normas y costumbres. Claros ejemplos de lo planteado son los casos de algunos de los alumnos más conspicuos del CENPA, con quienes luego los miembros del equipo

desarrollaron entrañables vínculos: una niña quien cursó normalmente el primer año del CBU en una escuela secundaria y al quedarle tres materias desaprobadas, no se animó a rendir y abandonó la escuela, una adolescente quien al quedar embarazada a los 15 años abandonó los estudios, su hermana, expulsada del primer año de la secundaria por su mala conducta, otro adolescente hiperquinético y violento, expulsado de varias escuelas porque no reconocía ningún límite y el particular caso de un varón, catalogado por las maestras de la primaria como fronterizo, muy visible en el aula por su gran altura y por su extrema timidez (se tapaba la carita cada vez que le hablaba un adulto o directamente se retiraba), la que le impidió integrarse al numeroso y caótico grado de la primaria donde la maestra no podía atenderlo especialmente.

Aquí, los talleres estuvieron a cargo de la especialista, quien dirigía la actividad, mientras que la maestra participaba en un rol secundario, siguiendo atenta y discreta la exposición, cuidando el orden y aportando algunos pocos comentarios, “*consejos para la vida*” o sea manifestando lo que para ella era “el deber ser”. Ellas estaban secundadas por Luis, que por ser demandado permanentemente para alguna atención fuera de turno, tuvo una presencia más fluctuante en los talleres. La formación se centró en un análisis de las diferencias entre varones y mujeres además de la pubertad, con una especial referencia al embarazo y a la anticoncepción, ya que la mayoría de las asistentes eran mujeres y su interés hacía que se reforzaran los tópicos según sus preguntas. Los varones del grupo generalmente intervenían poco, lo que no se daba así cuando de los encuentros participaba un especialista varón, cuya presencia parecía legitimar la participación de los varones en otros términos.

No fue fácil desarrollar las actividades en el CENPA, ya que era errática la concurrencia a clase de sus alumnos, que no tenían incorporado el hábito de la asistencia diaria. Se les perdonaban las faltas por lo que ellos pensaban que podían ir cuando querían. No asistieron siempre los mismos chicos, salvo tres de ellos, quienes participaron a lo largo del proyecto. Otro problema habitual era la salida abrupta de los educadores, quienes eran requeridos por el equipo de salud o por algún pedido puntual de las maestras de la primaria, lo que sumado a la movilidad

propia de los alumnos alteraba notablemente el desarrollo de los talleres. Cuando se lograba un buen clima, propicio para la discusión y el diálogo, (costaba que vencieran su vergüenza para participar) se rompía por las salidas. Pero pese a todo, la dedicación y genuino interés de los adultos por la promoción de los niños y jóvenes, sumado a la calidez que ellos propiciaban, dio por resultado que los alumnos se animaran a participar, planteando sus inquietudes², que demostraron que más que conocimientos, lo que habían dejado los talleres era una gran confianza que permitió que los chicos volcaran todas sus dudas juntas. Estos planteos ponían muy incómoda a la maestra, quien a pesar de ello se esforzaba por participar y comentó con alegría que uno de los beneficios que le dejó este proyecto fue el de poder desinhibirse y hablar de sexualidad con más naturalidad y soltura sintiéndose orgullosa de lo que había aprendido en el curso, tanto conocimientos teóricos como estrategias personales.

Para entonces se había dedicado mucho tiempo a los conceptos teóricos sobre anatomía de la reproducción, porque si bien los educadores se juntaban para preparar las actividades de la semana unos días antes de su realización, no seguían la planificación general preparada al comienzo del proyecto, lo que hacía que las actividades fueran erráticas y muchas veces redundantes y cansadoras para los chicos. Para intentar corregir esta situación, se decidió participar de sus encuentros de planificación, en los que se les sugirió que incluyeran algunas dinámicas vivenciales, que movilizaran los aspectos mas personales de los E.E.P y permitieran trabajar valores y creencias que implican un mayor riesgo de infección por el VIH, así como la importancia de consolidar el grupo, cerrando la entrada y salida de adultos y niños. A partir de ese momento dedicaron varios encuentros a trabajar sobre los sentidos, a través de actividades prácticas que los chicos disfrutaron.

Un cambio en la persona del equipo de salud (de una mas a otra menos conocedora del proyecto) tuvo como resultado que la maestra pasara a tener un rol más activo en la formación de los chicos.

2 En preguntas tales como: ¿Cómo hacés cuando te viene dos meses y después no?, ¿Por qué a las mujeres se les caen las tetas?, ¿Por qué en el pingo(pene) le sale afrecho (semen)?, ¿Por qué los chicos se hacen putos? ¿Por qué un hombre anda con su mujer y con su hija?

Se continuó el proceso centrándose en la enfermedad. En la actividad dedicada al tema “Salud y Salud sexual” se confeccionó un collage donde los participantes pegaban fotos en un afiche bajo los títulos “*Yo estoy bien cuando...*” con la intención de guiarlos a pensar por oposición “*yo estoy mal cuando...*”, sobre todo en la situación desagradable de estar enfermo. En esta actividad, los chicos presentaron la violencia como necesidad. Un adolescente que había ingresado hacía pocas clases dijo “... *yo me siento bien golpeando, porque me saco la bronca peleando...*” a lo que la maestra respondió “...*hay que buscar formas de sentirse bien sin dañar a otros, además si uno actúa de esa forma se va a quedar solo...*”, a lo que otro chico replicó al instante: “*y si... total a mi me odian, mi mamá me odia, mi abuela me odia, todos me odian*”. Ninguna de las educadoras pudo hacerse cargo de tanto dolor, perdiéndose lamentablemente la oportunidad de poder trabajar una de las principales causas de riesgo: el sentimiento de “total para que me voy a cuidar, si la vida no vale nada”. En cambio intentaron seguir desarrollando una clase, que partiendo de los malos hábitos que dañan la salud, pasando por alcoholismo, tabaquismo, llegaba a las enfermedades venéreas para concluir con el VIH/SIDA, actividad a la que los alumnos no prestaron un mínimo de atención.

Por ese entonces los chicos participaron de una actividad de promoción en la plaza, de la que disfrutaron mucho, entusiasmándose un poco más con su rol de E.E.P. porque fue la primera vez que salían a realizar una actividad pública.

Durante el mes de Octubre, desde el gobierno, se ofrecieron 50 pesos más a las personas que cobraban planes asistenciales si volvían a la escuela a completar sus estudios. Esto generó un aumento de adultos en el CENPA, lo que obligó, por falta de espacio y por necesidades diferentes de aprendizaje, a dividir al grupo en dos turnos horarios y conllevó una desorganización tal que se suspendieron los talleres para los chicos durante un mes.

Al retomar las actividades a comienzos del mes de noviembre, y como se les había propuesto participar con un stand en la Expojoven Sur (un evento organizado por una ONG local) se retomó el tema de las formas de infección, prevención y diagnóstico de la infección.

Los chicos demostraron haber asimilado los conocimientos más importantes a nivel teórico, y a juzgar por algunas actitudes o comentarios, también un poco a nivel de conductas personales, como por ejemplo un varón quien al tomar conciencia de lo urgente que era el tema del infección decidió brindar una charla en la clase de su hermanito en la escuela primaria, basando su exposición en la importancia de quererse a sí mismo, lo cual implicaba no aceptar la imposición de conductas de riesgo por parte de otros. Como contara la maestra sobre lo que él les explicaba a los niñitos: *“Uds. no hacen el amor porque son muy chicos pero se tienen que preparar para que cuando sean grandes, puedan hacerlo sin enfermarse”* y les enseñó cómo usar un preservativo.

También una de las niñas demostró más cuidado y reflexión en sus actos, disminuyendo sus salidas a los bailes y comentando muy convencida *“yo me quedé embarazada en mi segunda salida, pero ahora me voy a cuidar, a mi hija le voy a enseñar desde chiquita para que no le pase nada”*.

Recién entonces, ya casi terminando la capacitación, los chicos fueron capaces de analizar este tipo de contenidos con cierta profundidad, sin salir huyendo del aula a los 15 minutos de haber empezado. Se sintieron protagonistas expresándolo, al poder hablar sin vergüenza, defender sus opiniones ante los adultos o tomando el rol de la maestra al escribir la síntesis del taller en el pizarrón. Los últimos encuentros se dedicaron a preparar las intervenciones. No resultó fácil esta etapa, ya que los chicos mostraron estar un poco más maduros para el trabajo interno, pero no así para el intercambio con otros, ya que cuando se los sacaba de los esquemas conocidos, se tendía al desborde inicial. La incorporación de más chicos invitados por los participantes era un indicador de que el espacio era atrayente por las cosas que se hacían.

Un problema de difícil solución en este grupo fueron las salidas con los chicos y la responsabilidad de los adultos en ellas, sobre todo cuando había que retornar de noche, por la peligrosidad de la villa. La maestra, cumplía su rol en las actividades áulicas, dejando a cargo del equipo de salud y del equipo de capacitación el cumplimiento de las normas en las salidas.

Si bien se planificaban los detalles de las actividades, al momento de acompañar el retorno, los chicos quedaban casi siempre a cargo de un varón, quien con mucha generosidad se hacía cargo de la tarea.

El cierre de este proyecto se realizó mediante la ceremonia de entrega de certificados, a la que el equipo coordinador asignaba mucho valor por considerar que significa un ritual muy importante, ya que al decir y verbalizar el rol de E.E.P se asume y se compromete con la tarea.

A pesar de participar en la capacitación todos los alumnos, el proyecto se realizó sólo con los adolescentes. En ningún caso se cerró el ingreso a nuevos participantes durante la capacitación, por lo que hasta último momento se fueron sumando nuevos E.E.P, quizás porque no se fijaron con anticipación las pautas de selección, decisión que no es aconsejable tomar porque así no se termina de consolidar el grupo.

Desde un principio se intentó que los chicos tuvieran un rol mas activo en la planificación de actividades, pero sólo se pudo lograr en una ocasión. Los educadores no pudieron o no supieron trabajar sobre los sentimientos de los chicos, insistiendo casi siempre en darle un tratamiento teórico, informativo al tema. Debieron aprovechar el potencial que ofrece el abordar los contenidos a través de juegos, pues a estos chicos les cuesta sostener la atención en el tipo de clases expositivas.

Una maestra sin embargo tenía sinceras ganas de instalar el tema de la prevención en sus alumnos, así como veía como buenas y novedosas las propuestas, pero para poder empezar hubiera necesitado tener a alguien al lado y más tiempo, para aprender “haciendo”, a fin de poder cambiar su forma de abordaje de la prevención, para no terminar reproduciendo lo que ella sabía hacer bien: dar clases expositivas tradicionales. Ella conocía bien la situación particular de sus alumnos y las consecuencias que tantas carencias traían consigo, pero al no tener el entrenamiento adecuado para trabajar estas situaciones, intentaba aportar positivamente desde sus consejos, como cuando al analizar junto a los chicos sus transgresiones, al decir uno de ellos “... y bueno ...y yo todos los mocos que me mandé...” le contestó : “*Si yo cometo un error, o daño a los que me rodean debo corregirlo, tratemos en la vida de ser derechitos*”. Ella en su afecto los intentaba educar corrigiéndolos como a sus hijos, sin tener en cuenta su diferente contexto.

En ese sentido fue muy significativa la partida de Marcela, a la que Silvia no pudo reemplazar en el rol, a pesar de tener el entrenamiento propio de una trabajadora social.

En la última parte del proyecto cuando el especialista del equipo de salud se retiró para cumplir otra etapa de su residencia en un hospital, otro miembro pidió licencia y una tercera venía ocasionalmente, pasamos a coejecutar actividades o a reemplazar la función de los educadores. En esa ocasión el equipo confeccionó un juego de la oca con consignas especiales para la ocasión o cuando suplantaron a los educadores ausentes, en la planificación de la ceremonia de fin de año.

La tarea en este sub-proyecto no fue fácil ni respondió a los criterios planteados previamente a su ejecución, pero sin lugar a dudas fue muy positiva y para el equipo la más gratificante, tanto por los logros obtenidos pese a los numerosos contratiempos, como por los afectos que se construyeron junto a los chicos y sus educadores.

Comunidad B

Las actividades en la escuela se plantearon para ser desarrolladas por dos grupos de jóvenes que concurrían a ella en el turno de la mañana: a) los que en adelante se llamará **Grupo B1** formado por 15 varones y mujeres (cuyas edades estaban comprendidas entre los 10 y 14 años). Hasta las vacaciones de invierno, trabajaron en la biblioteca a contraturno, pero después mantuvieron sus reuniones fuera del horario escolar en la sede del equipo de salud. Ellos se sentían un grupo independiente, y como tal se desempeñaban en todas las actividades que realizaban. Y el **Grupo B2**, de 17 alumnos y 23 alumnas de cuarto año del ciclo de especialización.

Los educadores planearon capacitar ambos grupos, en forma paralela utilizando la misma metodología, con encuentros periódicos de intercambio entre los participantes de los sub-grupos, para concluir la formación en un único proyecto de intervención.

Pudo observarse que estas educadoras tenían gran cariño por los jóvenes con los que trabajaban, teniendo en cuenta sus sentimientos e indagando sobre cuáles eran sus factores protectores y habilidades personales, para poder desarrollar en ellos la resiliencia. Las actividades diseñadas estuvieron planteadas desde un marco de cuidado y respeto y contemplaban la necesidad de reforzar los vínculos afectivos entre todos los participantes, por lo que incluían instancias como paseos, festejos de cumpleaños, mateadas en la plaza del barrio, etc., por considerarlos fundamentales para la consolidación del grupo y por ende a la sustentabilidad del proyecto. Tenían altas expectativas sobre el grupo, y mostraron que les interesaba trabajar el tema de la identidad, planteado para que a partir de él se pudiera reflexionar sobre la riqueza que cada integrante podía aportar al grupo. La estrategia de Educación Entre Pares era aprovechada no sólo como forma de intervención sino como una instancia de participación y crecimiento personal. A través de la planificación se observaba claramente cuales eran las fortalezas de las educadoras, ya que se traslucía el aprovechamiento de los contenidos y actividades curriculares en las clases cotidianas por parte de las docentes (por ej. análisis de estereotipos de género a través de la historia y la literatura) y las mejores estrategias de la Educación Popular en el caso de las trabajadoras sociales.

Grupo B1

En el verano de 2005 se convocaron niños de la escuela primaria del barrio, quienes a su vez invitaron a parientes o amigos a participar. El grupo estuvo compuesto en un comienzo por 18 niños (8 varones y 10 mujeres) que se juntaban a trabajar una vez por semana en la sede del equipo de salud. Estos encuentros eran coordinados por dos E.E.P de Fundación Egretta, en conjunto con las trabajadoras sociales del equipo de salud, a los que se unían esporádicamente de acuerdo a sus posibilidades otros profesionales del mismo equipo, como una médica, un enfermero, la instructora de las trabajadoras sociales y una nutricionista. El grupo comenzó sus actividades sin dificultad.

Se inició la capacitación con la proyección del video “¿Qué nos está pasando?”, para poder abordar las características y problemáticas de la

pubertad, enfocadas desde sus propias vivencias, donde todos hicieron comentarios y se aclararon dudas sobre el tema, que fueron retomados en otro encuentro bajo la consigna “¿Cuánto sabemos sobre nuestro cuerpo?” Se entregaron afiches con dibujos de siluetas humanas de varón y mujer, así como dibujos recortados de los genitales femeninos y masculinos para que le colocaran los nombres, los ubicaran en el cuerpo y luego charlaran sobre la función de cada uno. Para el plenario se invitó a una médica del equipo de salud quien aclaró algunas dudas y miedos de los niños, usando láminas del cuerpo humano con los órganos genitales con sus nombres correctos.

Una dinámica que siempre estuvo presente en este grupo fueron los juegos, como por ejemplo cuando se deseó sondear los conocimientos adquiridos se realizó una “búsqueda del tesoro”, ubicándose las postas en la casa donde funcionaba el centro de salud y en una plazuela de juegos vecina. En cada posta los chicos debían responder preguntas sobre los temas VIH/SIDA y reproducción humana. En las estaciones que estaban dentro del centro de salud debían buscar bajo los afiches preventivos pegados en las paredes y llegado el caso preguntar a los profesionales que estaban en ese momento. Los E.E.P disfrutaron la actividad y para alegría de sus capacitadores demostraron un muy buen nivel de conocimientos.

Surgió como una inquietud de los chicos el realizar una campaña de prevención en el barrio, por lo que en los encuentros siguientes discutieron sobre la mejor manera de hacerlo. Elaboraron afiches y folletos con mensajes preventivos que fueron pegados en los negocios de la comunidad y entregados junto con preservativos a los transeúntes que se contactaron en la plaza del barrio respectivamente. Para terminar la jornada, se hizo una breve reunión donde se evaluó lo actuado y se realizó una ceremonia donde los presentes plantearon sus deseos, miedos y desafíos con respecto al grupo y su continuidad.

Otra característica de esta formación fue que las responsables del grupo retomaban permanentemente las vivencias y sentimientos de los chicos, los que eran compartidos para luego reflexionar sobre aquellos aspectos que los acercaban a conductas de riesgo frente a las infecciones de transmisión sexual, en especial el VIH. Como cuando para permitir trasladar la

discusión al tema de la sexualidad y el proyecto de vida, se dividió al grupo en dos (mixtos) y se les entregó un rompecabezas de figuras humanas con sus respectivos genitales y se les pidió que escribieran una historia que vinculara a estos personajes, sus nombres, edad, características de su vida, cómo se conocieron, etc. y un final relacionado con los temas estudiados. Para terminar se les solicitó que escribieran mensajes surgidos a partir de las historias, para compartir entre ellos para que luego pudieran ser entregados a otros jóvenes. Los participantes hicieron la puesta en común a la manera de una teatralización, esmerándose en ponerle voces diferentes a sus personajes. Todas las narraciones hablaban de temas de su interés: de jóvenes como ellos, ambientadas en su mismo barrio y escuela, donde aparecían de manera recurrente las temáticas del noviazgo, el amor a primera vista, las relaciones sexuales desprotegidas, el VIH/SIDA, el embarazo adolescente y los miedos. Los mensajes eran muy semejantes: *“Cuidate, protegete, usa preservativo”, “si tenés una duda, mejor preguntá y si amás a alguien mejor te cuidás. Usemos preservativo siempre por amor a la vida”* o *“Siempre tené un preservativo a mano para cuidarte. Cuando decidas tener relaciones, cuidate”* *“lo mejor es tomar decisiones de a dos en la pareja, cómo cuidarse, qué compartir, etc.* Frente a un planteo concreto de los E.E.P en formación se decidió juntarse dos veces por semana. Siguiendo la dinámica de rescatar la cotidianeidad de los chicos, se analizaron los temas “relaciones entre pares, prevención del VIH, sexualidad y vida cotidiana”. Se inició la discusión a partir de un afiche en el que se habían reproducido los graffitis de un baño público, al que los participantes luego agregaron otros. Así surgieron situaciones vividas por ellos, como peleas entre barras de mujeres, enfrentamientos entre turnos escolares, la diferente manera de dirimir los conflictos que tienen varones y chicas, la homosexualidad y a partir de esto surge el tema de la discriminación, ¿Qué hacemos cuando nos encontramos con alguien diferente a nosotros?, mencionándose algunas burlas comunes como *“una chica es negrita, flaca, petisita, parece Bety la fea, a otra le dicen boliviana, insultándola, se abusan insultándola”*. Estos comentarios fueron discutidos en profundidad, reflexionándose sobre los diferentes efectos de las bromas como juego y aquellas que sobrepasan los límites y provocan dolor y sufrimiento, así como qué hacer frente a ellas.

En esos encuentros se plantearon temas de gran interés para ellos en ese momento, como la forma de relacionarse con el sexo opuesto, ¿qué hacemos cuando alguien nos gusta?, indagando a los coordinadores sobre si creían en el amor “a primera vista”, por lo que se debatió sobre la importancia de tomarse un tiempo para conocerse, compartir y dialogar. Como en el afiche había dibujada una hoja de marihuana, esto dio lugar a que los chicos comentaran que en una casa del vecindario unos jóvenes cultivan unas plantas cuyas hojas agregan a los cigarrillos caseros o a los porros, a la vez que comentan preocupados que la policía lo sabe, pero no hace nada porque esos muchachos son adictos y ya tienen un frondoso prontuario. También comentaron sobre los tatuajes y sus motivaciones para realizárselos. Como una de las chicas había llevado un artículo aparecido en un diario local: “Preservativo estás nominado”, en el cual se hacía mención a la oposición de la iglesia a su uso, se aprovechó para aportar y analizar otros materiales de difusión junto al mencionado artículo. El escrito era complejo para el nivel de comprensión de los presentes, por lo que se charló sobre qué era la anticoncepción y las diferentes posturas religiosas o filosóficas sobre cuándo comienza la vida. Los coordinadores les informaron sobre los preservativos femenino y masculino, utilizando un molde de yeso para mostrar el uso correcto de este último, además de inflar los preservativos con aire y luego con agua para demostrar su resistencia. Esta actividad práctica generó confianza, por lo que los futuros E.E.P se animaron y preguntaron abundantes dudas. En este momento del proyecto decayó el número de asistentes, por lo que los niños propusieron visitar a sus compañeros ausentes y averiguar por qué no asistían a los talleres. Con una mateada y música, se festejó el cumpleaños de uno de los chicos.

Se discutió sobre los significados que tenían para ellos las palabras “Sexo” y “Sexualidad” retomando los graffitis a los que se agregaron mensajes sobre sus amores posibles o imposibles, sus músicos y equipos de fútbol favoritos. Entre los escritos, llamaba la atención un dibujo de una calavera atravesada por una espada y arriba el nombre Jorge. El autor era un chico que llegó al grupo precedido por su mala fama en la escuela, pues según sus maestras era muy violento e inmanejable, con serios problemas familiares. No obstante entre los E.E.P se destacaba por ser uno de

los más puntuales, entusiasmado por las actividades, respetuoso y con asistencia perfecta. Tiempo después, cuando ya se había iniciado el año lectivo, se supo a través de una conversación con la maestra de este niño, que había cambiado completamente luego de su paso por el grupo de E.E.P, había podido controlar su nivel de violencia relacionándose mejor con sus compañeros y con los docentes.

Al volver los niños reiteradamente sobre el tema de cómo estaban transitando la pubertad las coordinadoras se explayaron sobre estos temas respondiendo a las preguntas que iban surgiendo (*¿Qué es la eyaculación?*, *¿La menstruación puede llegar a una hemorragia?*, *¿Cuándo sucede la eyaculación?*, *¿Por qué le sale semen a los hombres?*), tratando fundamentalmente de disipar los temores de los chicos. En esta ocasión se aprovechó para reforzar contenidos referidos a la transmisión del VIH y al uso correcto del preservativo haciendo que los chicos practicaran sobre un molde.

Como este grupo quedó muy movilizado con la intervención que habían hecho en la comunidad, planearon una nueva campaña con el objetivo de insistir con la prevención, promocionar centros de testeo gratuito así como obtener datos sobre el nivel de conocimiento sobre VIH/SIDA de los vecinos y difundir las actividades que ellos desarrollaban como grupo. Para esto elaboraron una encuesta, afiches con mensajes preventivos y un pasacalle, que el papá de uno de los chicos ayudó a confeccionar. Así un sábado (día de feria en la plaza del barrio) instalaron un stand, donde algunos chicos ofrecían preservativos, folletos, cintas rojas y brindaban información. Mientras tanto otros jóvenes del grupo, que llevaban gorros de papel con forma de preservativo, acompañados por la nutricionista del equipo de salud (quién iba ataviada con un conspicuo disfraz de preservativo) interpelaban a las personas que circulaban por la plaza realizando las mismas actividades que en el stand. La campaña se realizó cumpliéndose lo que estaba planeado, nadie falló en lo que se había comprometido a realizar, por lo que sumado al impacto que causó en la comunidad, hizo que todos festejaran considerando esta instancia como muy positiva y gratificante. Los propios chicos hicieron observaciones sobre el grado de madurez alcanzado por el grupo.

Con la entrada de la mayoría de los niños a la escuela secundaria se interrumpieron momentáneamente los encuentros, no obstante lo cual las profesionales del equipo de salud, los E.E.P históricos y coordinadoras de la fundación mantuvieron varios contactos con los docentes de la escuela primaria y secundaria de este barrio a fin de asegurar la continuidad del proyecto. Se acordó trabajar en la escuela secundaria, actuando su psicopedagoga como nexo con el equipo de salud, decidiéndose además que los niños del grupo que aún debían continuar en la escuela primaria se sumarían a los encuentros a realizarse en la secundaria. Para poder concretar esto se obtuvo el permiso de la directora de la escuela para que los días de encuentro entraran a clase una hora y media más tarde.

A fin de reforzar la asertividad, reflexionaron sobre la propia identidad, lo único y valioso de la misma y sobre la importancia de la diversidad. Se trabajó a partir de un montoncito de piedras diferentes, donde cada participante elegía una que luego lo identificaba, le ponía un nombre y le inventaba una historia, con la intención de continuar reforzando la identidad positiva y promoviendo la reflexión sobre el proyecto de vida.

En general les costó responder, decían que había que pensar mucho. A las chicas les costó más que a los varones, y no pudieron leer sus anotaciones en voz alta, a pesar de que se les dijo que cada uno compartiera con el grupo lo que quisiera. En las respuestas de los niños aparece muy marcada la perspectiva de género, en referencia a lo cual una de las coordinadoras les dijo “¿ no les parece que es porque en general nos cuesta pensar en nosotras mismas desde las cosas buenas? Siempre expresamos primero las cosas negativas. El objetivo de esta actividad es pensar nuestras cosas positivas. Ustedes aquí se han descrito...esto es una parte de lo que constituye nuestra Identidad. Es una aproximación, nos permite pensar las cosas buenas y no tan buenas, pero sobretodo valorarnos y reconocernos cada uno, como únicos y valiosos”

En jornadas posteriores se siguió trabajando sobre la identidad, esta vez en función del proyecto de vida, donde se cuestionaron los distintos mandatos culturales con una perspectiva de género.

Durante el trayecto que tuvo lugar en tiempo de clases, se discontinuó la asistencia a los talleres debido a la gran dificultad de los chicos para poder amoldarse al régimen de la escuela secundaria, por la exigencia en

el estudio, la cantidad de materias y los múltiples y cambiantes horarios. También en esta época comenzaron los problemas del equipo de salud con el Ministerio de Salud, lo que incidió negativamente en los ánimos de las trabajadoras sociales.

En función del programado encuentro con los otros alumnos E.E.P de la escuela para tratar de ir conformando un grupo único, se realizó un taller para reflexionar sobre el rol de E.E.P, sus deseos, necesidades, miedos, dificultades y ventajas. En él los chicos elaboraron unos afiches de presentación personal y grupal a la manera de avisos clasificados de un diario en donde se sintetizó la información en torno a las preguntas: ¿Quiénes somos?, ¿Qué hacemos?, ¿Cómo somos? ¿De qué se trata ser E.E.P?

Algunos de los textos elaborados fueron:

“Necesito niña o niño para el curso de prevención del VIH, lo realizamos los miércoles en la biblioteca del IPEM 149. Persona que se quiera anotar, hablar con nosotras por la mañana” Abajo se leían los nombres de los autores.

“Hola, yo soy Susana, una de las integrantes del grupo de prevención de VIH/SIDA. Junto con Johana, Liliana, Diana y Lidia, estamos tratando de combatir el virus del SIDA. Ya hicimos afiches, tenemos otros grupos en la escuela xxx y ahora vamos por más”

“Hola, yo soy Julia de 1º C del IPEM XXX. Estoy en el grupo de prevención del VIH/SIDA. Estamos buscando chicos para que se unan al grupo para que seamos más, nos podemos conocer tratando de prevenir la enfermedad del SIDA. El grupo trata de que cada vez seamos más en la lucha contra el SIDA. Yo estoy en el grupo desde principio de año, y en todo el tiempo que estuve hicimos campañas, afiches y muchas actividades más, es muy interesante y divertido”

Los chicos de este grupo consideraron que fue algo positivo, comentando: *“fue una clase muy graciosa”, “Nos gustó la presentación y los juegos que hicieron”*.

Al acercarse el fin del año lectivo a los chicos se les complicaron las cosas por lo que nuevamente se produjo una interrupción de actividades. Acordaron que el lugar de reunión sería la sede del equipo de salud, ya que no se sentían cómodos trabajando en la biblioteca de la escuela, cambiando también el horario. Dado el nivel alcanzado por este grupo, se los invitó a participar en un taller junto a los E.E.P de la comunidad A, en el cual se trabajó sobre los mitos y verdades entorno al VIH/sida, entregándoseles una imagen con un pequeño texto donde se citaban algunas creencias que circulan entre la gente, para que ellos discutieran si eran verdaderas o falsas y por qué, para luego comentarlas en un plenario con el grupo.

Las coordinadoras dirigieron la discusión y para terminar el taller les entregaron a cada uno de los chicos, tres folletos sobre mitos y verdades sobre el VIH/sida, con el objetivo de que uno quedara para cada E.E.P y los dos restantes fueran repartidos a sus amigos, para luego intercambiar con ellos opiniones sobre qué les pareció el contenido, dudas, inquietudes o comentarios para luego compartirlos durante el trabajo grupal.

Al trabajar sobre los folletos se evidenciaron algunas dificultades, como por ejemplo la timidez de los varones para preguntar sus dudas o lo que no comprendían de los textos, dificultad para decodificar los mensajes escritos (quizás porque estaban destinados a receptores de más edad y nivel socio-cultural) y no conocían algunas palabras o siglas. Esta actividad también sirvió para corregir algunos errores referidos a contenidos teóricos sobre la enfermedad, en especial en los dos varones más chicos del grupo.

En ese tiempo las coordinadoras les llevaron a los chicos la propuesta de participar de un concurso de afiches para la prevención del VIH, adicciones y violencia. Como una de las condiciones para participar era tomar una encuesta (sobre la temática del concurso) a personas de su misma edad, se trabajaron los contenidos de las mismas primero en el grupo, para aclarar dudas y luego cada chico la realizaría a cuatro amigos o en la escuela. En esta actividad surgió el tema de las adicciones y la violencia, donde algunas respuestas fueron:

Drogas: *“en mi curso casi todos...”* *“mis amigos siempre...”* *“mis amigos ya no pueden parar”* *“lo hacés una vez por joder...”* *“no es fácil decir no, te*

dicen marica, nenito de mamá, no... no es fácil decir que no” “en el barrio pasa siempre”

Buena convivencia: *”mis compañeros van con armas y navajas a la escuela”
“llevo la navaja...” “siempre hay insultos y golpes...”*

A raíz de lo cual se decidió reforzar el tema de la asertividad. Con respecto a la frase que llevaría el afiche se dio una rica discusión a partir de la cual se hicieron tres propuestas.

Para cada uno de los afiches los chicos elaboraron una fundamentación, en la que explicaban lo que representaba la gráfica. Fueron las siguientes:

Grupo 1: “Nuestro trabajo representa nuestra convicción que el VIH/SIDA es un problema de todos y que trabajar para luchar contra su avance, es una responsabilidad que todos podemos y debemos asumir. Las manos representan la solidaridad de todos aquellos que en forma anónima y desinteresada colaboran con las actividades de protección y prevención que se llevan adelante en nuestro medio”

Grupo 2: “Nuestro trabajo quiere representar en una forma divertida la necesidad de usar preservativo en todas las relaciones sexuales, y que su uso no debería representar un obstáculo que interfiera en las sensaciones de placer y en las emociones”

Grupo 3: “Nuestro trabajo representa que, mientras a nivel científico se trabaja contra el tiempo buscando una solución al problema del VIH/SIDA, la única herramienta que nosotros tenemos a diario para hacer “nuestra lucha” es la prevención a través del conocimiento de las creencias que los adolescentes tenemos y que nos ponen en riesgo, para buscar revertirlas entre pares. Además pretende resaltar la importancia del preservativo como único método seguro para evitar la infección por el VIH.”

Uno de los afiches recibió una mención y fue expuesto en la muestra al terminar el concurso, pero todos estaban orgullosos del logro.

Es de destacar el vínculo afectivo desarrollado entre las profesionales del Equipo y los chicos E.E.P. *“son divinos. Ellos han sostenido el espacio ya que tuvimos muchas rupturas y contratiempos y aún así ellos se mantuvieron firmes”*

Grupo B2

El grupo que tuvo a su cargo la formación de los E.E.P. mayores estuvo integrado por dos profesoras, una preceptora y una psicóloga (a cargo del gabinete psicopedagógico de la escuela) de la escuela media de la comunidad B, que fue la que coordinó el grupo y con quien se contactaba el equipo para el monitoreo del proyecto.

En sucesivas visitas que se hicieron a esta escuela se pudo conversar largamente con la preceptora, quien conocía mucho a los jóvenes que se capacitarían, ya que vivía en el barrio y los conocía desde pequeños, así como a sus familias. De esta excelente relación hubo muestras cada vez que se visitó la institución, ya que nunca faltaba algún alumno que se le acercara con cariño o complicidad, al recorrer los pasillos. Esta situación, sumada a la buena disposición de los directivos, llevó a suponer que en este grupo las actividades resultantes del proceso de formación serían óptimas pero las actividades estuvieron caracterizadas por los altibajos en su funcionamiento.

Las docentes contaban con que desde la dirección de la escuela recibirían un mayor apoyo para llevar a cabo las acciones, por ejemplo brindándoseles compensaciones horarias por el tiempo extraclase utilizado o modificando la asistencia a clases de los alumnos, pero esto no ocurrió así, ya que el equipo directivo no permitió readecuar otras actividades escolares y debieron organizarse para trabajar en los pocos momentos libres en los que coincidían. Al momento de desarrollarse esta propuesta la escuela tenía varios proyectos simultáneos que involucraban a toda la institución, lo que sumado a los paros docentes y a las evaluaciones de fin de cuatrimestre determinaron que la capacitación de los E.E.P. sólo se diera de manera regular en la segunda parte del año lectivo. Trabajaron en torno a los cambios de valores y actitudes con respecto a la sexualidad y las relaciones entre géneros, ya que ellas manifestaban como un problema recurrente el maltrato y subestimación hacia las mujeres que observaban entre sus alumnos.

La formación comenzó a fines del mes de mayo, con todos los alumnos de 4º año del turno matutino, porque las docentes encontraron que la mejor estrategia para superar el poco tiempo disponible era el trabajar en

sus propias horas de clase o en las horas libres para que después, una vez finalizado el período de formación, definir el grupo con aquellos jóvenes que ellas vieran con un perfil más adecuado o que manifestaran interés personal en involucrarse. La observación y registro de las actividades de este grupo fue sumamente difícil, ya que no se conocía con la debida anticipación la fecha de los talleres (que se brindaban en las horas que quedaban libres cuando faltaba algún profesor) o la posposición de los mismos, lo que motivaba que el aviso llegara demasiado tarde como para poder organizar la presencia de alguien del equipo.

La primera actividad que realizó este grupo fue la jornada de narración de cuentos, a partir de la cual se sumaron como observadoras dos alumnas de la Cátedra de Psicología Sanitaria de la U.N.C, quienes entablaron una buena relación con los jóvenes en formación, que comenzaron a indagar sobre la Universidad, manifestando interés en poder estudiar ellos también allí, hecho que llamó la atención de las docentes, ya que generalmente los egresados de esta escuela no siguen estudios superiores. Calificaron como positivo este intercambio, pues les permitió considerar nuevas alternativas.

Esta primera actividad fue muy bien recibida por los jóvenes quienes la disfrutaron y quedaron con preguntas y comentarios que luego serían retomados en la capacitación del taller siguiente. Cristina, la profesora de Lengua relató la experiencia así: *“Observé el interés de los chicos, su sorpresa, su silencio genuino que no podría ser logrado con la amenaza de sanción o la autoridad vigilante”, “Observé los rostros sonrientes y distendidos de algunos (de quienes conozco historias de familias con serias dificultades) mientras escuchaban los relatos... incluso la de algunos de los que usualmente se muestran “duros” o en constante resistencia, revelaron una actitud abierta, en alguna medida de inocencia”*. Los alumnos hablaron sobre los relatos que les habían resultado más movilizantes: el cuento de Drácula, que dio pie para poder hablar más detenidamente sobre la transmisión sanguínea del VIH y el tema de la reinfección, manifestando los chicos lo que es una creencia generalizada *“¿para que me voy a cuidar, si total ya lo tengo?* La docente de Lengua, quien había comentado sobre la pobreza de vocabulario de sus alumnos, retomó el significado de la

palabra “fornicar”, mencionada en uno de los cuentos, para incentivarlos a deducir el significado de las palabras a partir del contenido del texto en el que se encuentran, pero fue sólo después de la explicación de la profesora que entendieron lo humorístico de la situación narrada y la carga que llevan implícita algunas palabras.

Los contenidos referidos a la anatomía de los sistemas reproductores se hicieron a partir de dibujos en los que los jóvenes debían nombrar los órganos con su jerga habitual. Al comienzo se mostraron un poco tímidos, pero luego al ver que Norma, la preceptora los repetía en voz alta y los escribía, se fueron animando. Para presentar a los integrantes del equipo de salud se realizó una teatralización en la que se representó un baile, como aquellos a los que asistía este grupo de jóvenes, con la particularidad que entre los bailarines estaba la trabajadora social del equipo de salud disfrazada de preservativo y una de las docentes, quien representaba al VIH. La actividad se llevó a cabo en el patio de la escuela y todos, alumnos y adultos, bailaron. En un momento dado se bajó la música y una pareja se detuvo, entonces a través de su diálogo los presentes se enteraron que habían decidido mantener relaciones sexuales, luego ella le preguntó a su compañero si tenía preservativos, y al responder él que no, se plantearon dos posibles finales: ella dijo “*No, sin preservativo no acepto*”, entonces Graciela -preservativo- les habló al oído mientras Cristina, la docente que representaba al VIH rondaba a la pareja. Entonces él propuso “*vayamos a comprar*” luego de lo cual, Graciela abraza a la pareja y el virus se aleja enojado haciendo visibles gestos de fastidio. En el segundo final la chica contesta “*bueno, no importa*” entonces el VIH los abraza y se van juntos, mientras el preservativo queda abatido. A partir de este momento María José coordinó la discusión con los jóvenes, preguntándoles su opinión sobre lo que habían observado, para explicar a partir de sus comentarios y transgresiones, la importancia del uso del preservativo en todas las relaciones sexuales, la vulnerabilidad de género, el derecho a la información y al acceso a una sexualidad sana y segura, siempre intentando fomentar en ellos respuestas asertivas. En esa instancia tuvo una participación clave el enfermero del equipo de salud, que había trabajado en el Hospital Rawson (centro de referencia de enfermedades infecciosas para la Provincia de Córdoba) quién les contó su experiencia

atendiendo a jóvenes enfermos de SIDA, lo que impactó profundamente en los jóvenes al tomar conciencia de que esas personas se habían infectado cuando tenían la misma edad que ellos.

Al retomar estos temas los futuros E.E.P pudieron relacionarlos con experiencias de su vida cotidiana tales como alcoholismo, drogadicción, robo y violación y repensar entre todos cómo enfrentarlas con más asertividad.

En todo momento se los instó a consultar cualquier duda o necesidad a los profesionales del equipo de salud, explicando los servicios que brindaba el equipo y la importancia de la consulta oportuna y el diagnóstico precoz.

Otra actividad que se realizó durante las horas de clase incluyendo la temática de VIH/SIDA a los contenidos curriculares, fue cuando la profesora de Lengua junto a la preceptora debatieron en torno al uso del preservativo y su efectividad como método anticonceptivo o de barrera en la transmisión de infecciones, para que los alumnos practicaran textos argumentativos y a su vez avanzaran en su formación como E.E.P. Los jóvenes debían recabar información, así como indagar a través de entrevistas, diferentes opiniones sobre el tema, para luego poder defender su posición en el debate que se daría en clase. En esta actividad les costó encontrar los elementos medulares. Habían hecho acopio de folletos, artículos periodísticos o textos bajados de Internet, pero al momento de realizar una lectura crítica de los mismos, surgía repetidamente: *Profe ¿Qué ponemos?*. Quedó pendiente de ser debatido si las mujeres tienen derecho a exigir a su pareja el uso del preservativo, comentando la profesora que pensaban discutir en un taller posterior la cuestión de género, a partir de unos textos de Sor Juana Inés de la Cruz y Alfonsina Storni, debido a que una idea frecuente entre las mujeres de esta comunidad es que si su pareja sugiere el uso de condón es porque las están considerando prostitutas.

En los talleres que siguieron a este, ya no participó la preceptora, por problemas de salud. Su larga licencia hizo que su rol protagónico fuera tomado por las dos profesoras, y que las observaciones estuvieran a cargo de la psicóloga, quien en todos los encuentros mantuvo una actitud distante, dejando que la relación con los jóvenes la desarrollaran las docentes. Esta situación puso en claro que el eje de este proyecto había

sido la presencia convocante de la preceptora, siendo su ausencia muy sentida tanto por las docentes como por los chicos.

Debido a que en la mayoría de los encuentros había surgido el tema de género, donde los varones demostraban una fuerte actitud machista y las chicas no lo discutían o si se oponían lo hacían muy tibiamente las docentes organizaron una actividad en torno a la película “Las mujeres verdaderas tienen curvas”. El argumento giraba entorno a la vida de una joven gorda, hija de una familia de inmigrantes italianos en un pueblo de Estados Unidos, que luchaba contra el destino que su madre le quería imponer: casarse y tener hijos contrariando el deseo de la chica de estudiar. La película sirvió de disparador para debatir sobre los mandatos familiares, el rol de las mujeres, la maternidad como destino único e ineludible, el derecho de las mujeres a llevar adelante un proyecto de vida propio, el aspecto físico (mandato social de ser flacas), así como el poder de decisión del varón sobre cuándo y cómo tener relaciones sexuales, para terminar discutiendo sobre si las mujeres deben seguir estudiando o no.

A través de las producciones de los chicos la profesora que coordinaba la actividad, fue analizando con ellos los tópicos enunciados anteriormente, poniéndose de manifiesto una fuerte postura machista tanto de varones como de mujeres (mujeres vírgenes hasta el matrimonio, las chicas no deben comprar preservativos, no siguen estudios superiores) quienes no pudieron analizar su derecho a tomar decisiones (lo ven como obediencia ciega a los padres o como trasgresión) y cuestionar el mandato social sobre la delgadez. También se puso de manifiesto la importancia que le dan a la maternidad.

Como se había planificado una actividad entre los dos grupos para la semana del estudiante, para que se conocieran y pudieran intercambiar vivencias tendientes a formar un grupo único, las profesoras a cargo de los alumnos mayores coordinaron un encuentro en el que participaron todos los E.E.P.

Se presentó en primer lugar el grupo de primer año (grupo **B1**) que contó, a través de afiches a la manera de avisos clasificados de un diario, cuáles eran sus objetivos y cuáles habían sido las actividades realizadas hasta entonces. Se notó, a pesar de la vergüenza de sentirse “sapo de otro

pozo”, la seguridad y convicción de estos niños y jóvenes, que los mostró como un grupo ya consolidado en donde se traslucía el afecto, interés y dedicación de las profesionales del equipo de salud que los coordinaban. La exposición de los alumnos de cuarto año fue ruidosa y desordenada, más parecida a una clase común que a un taller, aunque muy entusiasta. A petición de los jóvenes se presentaron los adultos que participaban ese día y luego se les brindaron papeles afiche y fibrones para que sintetizaran cuáles eran las características positivas y negativas de los educadores entre pares. Así surgieron como rasgos positivos la confianza, el respeto, la participación, la solidaridad y el compañerismo. Como características negativas citaron discriminación, el no querer aprender, molestar, la mentira y la desconfianza. Para cerrar este análisis los profesores expusieron sobre las características de la educación entre pares, cerrando la jornada con una actividad en la que ambos grupos necesariamente tuvieron que articular entre sí para cumplir las consignas.

En otras clases se reforzaron los conceptos más importantes sobre SIDA, las ideas que habían subsistido después de la formación, como para redondear el tema y aclarar o corregir dudas. Una de las actividades que puso de manifiesto el estilo formal y básicamente cognitivo (ver diagrama de estilos de proyectos) fue realizada en la hora de clase de una de las profesoras que participaba del proyecto. La actividad se dio en un clima distendido, las docentes cebaban mate a los chicos, les convidaban con pan criollo y bromeaban con ellos, pero en la disposición de los participantes se observaba la estructura de una clase tradicional, ya que los jóvenes se habían sentado en el fondo del aula y las coordinadoras estaban juntas al frente, no incluyéndose en ninguno de los grupos para interactuar como un miembro más entre sus alumnos. Antes de empezar a trabajar los chicos pusieron música popular muy ruidosa. Para tratar de aquietarlos y así comenzar la actividad, una de las profesoras que aparentaba tener mejor relación con el grupo, les dijo: “¡Empecemos! así terminamos rápido y nos vamos todos”, lo que puso de manifiesto el cansancio crónico de los docentes, que deseaban cumplir bien con su tarea, pero realizarla en el menor tiempo posible para desocuparse cuanto antes. No la disfrutaron, para ellos era parte de sus obligaciones.

Se reforzaron conceptos referidos a la enfermedad SIDA, al testeo y al tratamiento, para finalmente elegir la secuencia de temas tal como se la presentarían al grupo meta. Se les propuso como tarea que ellos pensarán como E.E.P, una manera no tradicional de transmitir estos contenidos, a lo que ellos propusieron que los chicos receptores de la intervención dibujaran como se imaginaban que se infectaba con el VIH. Como se terminó la hora, quedó pendiente esta actividad, preguntando varios alumnos cuando sería la próxima reunión, a lo que se les dijo que oportunamente se les comunicaría.

Al finalizar el proyecto en la comunidad B, en una reunión se analizaron los pormenores de este complejo trabajo. Los integrantes del equipo de salud relataron que les costó realmente mucho la articulación con el equipo de docentes de la escuela, lo que resultaba un denominador común en su experiencia con otros docentes. *“Al principio uno se pone un montón de expectativas y a la hora de las intervenciones... los tiempos institucionales, dificultan mucho... las cosas internas con el director...”* Ellas manifestaron haber intentado amoldarse a los tiempos de la escuela pero las pautas del colegio, el cumplimiento de los programas escolares, la rigidez en los espacios institucionales, se conjugaron para que los docentes priorizaran el “cumplimiento de los programas”, lo que dificultó sobremanera la forma en que se intentaron articular las acciones que se desarrollaban en el proyecto. Sin embargo, sin culpabilizar a los docentes por su falta de flexibilidad o predisposición para realizar la planificación y realización de actividades en conjunto, la trabajadora social afirmaba que *“lo que yo he aprendido es que hay que amoldarse a los docentes sino te los van a boicotear totalmente porque si bien el proyecto de prevención está cruzado por los objetivos del programa del Equipo, así como de las residencias en las que se están formando, donde la articulación comunitaria es la prioridad, desde otro lugar, sería muy difícil”* refiriéndose al trabajo que ellas pudieron hacer con los docentes y con los chicos de la escuela. Las integrantes del equipo de salud contaron que en un principio pensaron seguir trabajando con el grupo que se había iniciado el año anterior y que los docentes trabajaran con otro grupo, pero ante nuestra intervención sugiriendo formar un único grupo de chicos, aceptaron, pero al poco tiempo se acordó entre los dos grupos (B1 y B2) articular acciones entre ambos. Esta tarea no fue

fácil, al decir de ellas *“los tiempos han sido bastante complicados, no debemos aceptar siempre el “vengan cuando nosotras podemos...” Quizás debiéramos no haber cedido tanto y por ahí ser un poco más equilibrados, trabajar con alguien que tenga un poco más de tiempo. Nosotras escuchábamos a las chicas de la escuela C y decíamos... ¡cómo no nos toca un docente así!”* También intentaron justificar la actitud de los docentes afirmando *“los casos individuales, la conducta de los chicos, se pone de manifiesto en la escuela, la escuela está demasiado desbordada”*

Participación de los E.E.P. formados en el proyecto en distintas acciones comunitarias

Una de las actividades que más disfrutaron los E.E.P. de los grupos fueron las intervenciones en la comunidad, especialmente las “salidas”, aunque las últimas resultaron conflictivas para la Fundación debido a que los organizadores no dimensionaban la importancia de pedir las autorizaciones a los padres por desconocer la normativa escolar.

Se propició la participación de los E.E.P. en macro eventos comunitarios de prevención del SIDA como por ejemplo:

Jornada de prevención por la semana del estudiante en la Plaza San Martín (organizada por el Encuentro de ONGs con trabajo en VIH/SIDA, del que forma parte Fundación Egretta),

Expo-joven Sur (organizada por CECOPAL, una ONG local) en Villa El Libertador,

Festival Artístico Musical del 1º de Diciembre (organizado por el Encuentro de ONGs con trabajo en VIH/SIDA) en Plaza San Martín y

Muestra de actividades de los CENPA en Plaza del Fundador.

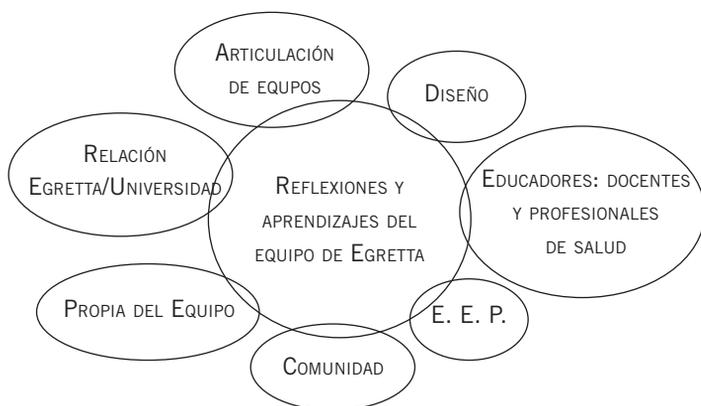
Otra de las actividades que se organizaron fue una intervención conjunta entre las comunidades A y B, para los chicos de un comedor comunitario. Los resultados fueron más positivos para los E.E.P. que para los invitados, ya que el intercambio los entusiasmó en el rol quedando con la expectativa de un nuevo encuentro. Los chicos del grupo B1 disfrutaban tanto de las

actividades internas que los llevó a consolidarse como un grupo cerrado, al que costó convencer de hacer intervenciones educativas para otros chicos. Sólo hicieron una hacia el final del proyecto donde demostraron su capacidad de trabajo.

El clima íntimo y la confianza que se dio en un taller de madres en el CENPA hizo posible que compartieran vivencias muy sentidas que terminaron en una charla profunda. Esto confirma la importancia de gestar espacios donde los participantes pudieran compartir, sabiendo que serían escuchados con respeto, factores indispensables para poder pensar un posible cambio en las propias conductas sexuales.

IV. ANÁLISIS DEL PROYECTO Y RESULTADOS

Una constante de este proyecto fueron los sucesivos cambios que se dieron durante su desarrollo, algunos dirigidos por nosotras para intentar sostener la propuesta inicial y otros ocasionados por modificaciones que se fueron sucediendo en las instituciones en las que trabajábamos. Los diferentes aprendizajes que surgen a partir del desarrollo del proyecto son analizados en función del siguiente esquema que se centra en los tópicos más significativos del proceso realizado:



¿Qué nos dice cada tópico?

PROPIA DEL EQUIPO

Como reflexión sobre los resultados de la convocatoria y capacitación, podemos decir que, si bien habíamos estimado que dos meses era un tiempo prudencial para gestionar el curso, se debió prever una anticipación aún mayor para realizar las tramitaciones que fueran necesarias en la Facultad.

Ante el requisito *sine qua non* de seleccionar a los becarios en un marco que se cumplieran demasiadas condiciones previas (posibilidad de articulación entre equipos docentes y de salud, comunidades, etc.) hubo una oferta de becas y no una demanda de ellas (con el consecuente impacto en las motivaciones de los (becarios). Esto provocó que algunos de los participantes no cumplieran totalmente horarios, asistencia, plazos de entrega de anexos y proyectos.

Con respecto a los tiempos previstos para la capacitación, se debió agregar una jornada más para poder socializar los proyectos de cada grupo, por lo que resultaron cinco talleres en vez de cuatro.

A los docentes les resultó exigente dedicar una jornada a los talleres presenciales a lo que se sumó el requisito de ejecutar un sub-proyecto escolar.

Ante ciertas realidades que no permitía cumplir con lo previsto con UNESCO y por el afán de generar un proyecto ejemplificador, en no pocas oportunidades forzamos situaciones para responder a la propuesta empeñada, lo cual redundó en un desgaste del equipo, debido al malestar que generaban algunas discusiones. Esto se tradujo en un clima tenso que no era el más propicio para lograr los óptimos resultados que deseábamos. Se considera que reconocer el nivel de autoexigencia fue uno de los

aprendizajes más duros que realizaron las autoras del proyecto, lo que llevó a largas y profundas reflexiones, que no fueron suficientes para arribar a una respuesta.

Consideramos que la mayoría de los errores que cometimos se debieron a que no hubo una buena comprensión del diseño de partida. Lamentablemente fue recién en la reunión de asistencia técnica de Educación UNESCO Montevideo diciembre cuando planteamos nuestra duda de hasta dónde era conveniente involucrarse en los grupos. Es decir el no explicitar de antemano el nivel de intervención que se podía arriesgar (no sólo con los docentes sino también con los chicos) en situaciones imprevistas, nos hacía interrogarnos permanentemente y plantearnos dilemas que fuimos resolviendo apelando a nuestro compromiso y sentido común, pero con el costo de quedarnos con la sensación de haber fallado al no ser fieles al modelo original. Debíamos haber planteado márgenes de flexibilidad del proyecto, o derivaciones en el diseño (por ejemplo partiendo de la modalidad 4 del Cuadro 1, pág. 24), plantear de antemano la alternativa de pasar a la modalidad 6, ante posibles eventualidades, que de hecho sucedieron en todos los grupos.

Si hoy comenzáramos un proyecto semejante al que hicimos, con la experiencia de este proyecto, podríamos decir que, si bien se debe partir de un diseño prolijo (el que sea), este debiera tener la suficiente flexibilidad para poder hacer frente a las posibles eventualidades que surjan. Ello requiere tener previstos modelos alternativos para responder al objetivo general del proyecto. Creemos que hay que definir de antemano hasta dónde uno va a intervenir, aún a riesgo de que el proyecto caiga.

Como aprendizaje significativo podemos decir que no hay que aventurarse a poner en práctica un diseño que se interprete como híbrido porque plantea problemas casi irresolubles, cuando no se lo ha previsto de antemano, como por ejemplo:

a) Combinación de horarios de los observadores con los de las actividades de las escuelas. A veces sucedía que se pautaba una fecha y un horario para la observación de una actividad con los educadores y luego por distintos motivos se cambiaba a último momento. Si no había coincidencia había que buscar un miembro del equipo que reemplazara

al observador. A pesar de esto, en muchas ocasiones estos cambios implicaron que no se pudieran observar la totalidad de las actividades realizadas. Esto implicó armar como un rompecabezas con los registros de todas las personas del equipo y con entrevistas a los distintos actores participantes.

b) La **gestión de este tipo de proyectos requiere una muy importante dedicación horaria** que es necesaria para realizar reuniones, trámites, compras, convenios, entrevistas, elaboración y presentación de notas de gestión ante diferentes instituciones, etc. tareas que llevan mucho tiempo y lo quitan a una parte técnica importante del proyecto. Parte de ese tiempo hubiera sido necesario para una más profunda reflexión, análisis y evaluación dentro del equipo y con los grupos de educadores con los que se estaba trabajando para analizar el curso del proyecto.

En los distintos momentos del asesoramiento técnico de Educación UNESCO Montevideo y de la Universidad al proyecto, se hicieron distintos señalamientos que obligaron a reconsiderar cómo la organización establecen vínculos con otras personas e instituciones.

Con respecto a la situación planteada en la escuela primaria de la Comunidad A (incumplimiento de los requisitos de las becas) hubo dificultades por parte de las profesoras de la Fundación para tomar decisiones (como por ejemplo dar de baja a las becarias, al depender éstas de acuerdos institucionales formales que enmarcaban la tarea como por ejemplo el establecido con la U.N.C.)

Los avatares del proyecto requirieron de las docentes de la Fundación un involucramiento creciente lo que significó un riesgo de sobreimplicación difícil de resolver. Compartir muchas actividades con los chicos significó un permanente oscilar entre lo que según el diseño se debería haber hecho y las consecuencias negativas de intervenir, aún a riesgo de salir perjudicadas.

Con respecto a la formación de los educadores se concluyó que debiera ser más larga, durante más tiempo.

Una consideración para próximos proyectos sería dejar más abiertas las propuestas para poder adecuarlas a los actores participantes, porque

aunque se les explique pormenorizada y exhaustivamente de qué se trata un proyecto de este tipo, sólo cuando se ejecuta se puede constatar el requerimiento del mismo en su real dimensión.



Un proyecto de prevención de la infección por VIH basado en la estrategia de E.E.P. insume más tiempo del que los docentes disponen en sus clases, por lo que requiere que le dediquen mucho esfuerzo, compromiso y horas extra áulicas. Creemos que algunos educadores no ponderaron este esfuerzo (en sus representaciones, “un curso” significa sólo el cursado y evaluación del mismo) o quizás no se supo explicarlo de una manera en la que pudiera verse claramente cómo era el proceso.

Con respecto al objetivo de capacitación de educadores en prevención del VIH/SIDA y E.E.P., hubo dispares resultados en la aplicación de las estrategias innovadoras desarrolladas en el curso. Sólo los grupos de la Comunidad B pudieron integrar varias dinámicas promovidos en la capacitación.

En la comunidad A al Equipo de Salud, a pesar de acordar con un paradigma de Educación para la Salud integral basado en el desarrollo de habilidades y en dinámicas participativo – vivenciales, en la práctica, se le dificultó trabajar sobre los sentimientos, necesidades y expectativas de los adolescentes, prevaleciendo su enseñanza en contenidos biomédicos tales como el embarazo, la fecundación, el cuerpo del varón y de la mujer, a través de clases dialogadas tradicionales. Sobre lo antedicho se advirtió desde el asesoramiento técnico de Educación UNESCO Montevideo y de la Universidad que la maduración de los contenidos y procesos del curso llevan su tiempo, por lo que es irreal pretender que ellos inmediatamente puedan transferirlos a la capacitación de sus E.E.P. Por esto, no se debía

aspirar a que se formen los E.E.P. de manera automática a continuación de la formación de los docentes ya que hay que darles tiempo para que hagan su propio proceso interior, revisen sus creencias, sus miedos, sus limitaciones, su propia historia.

Con respecto al desarrollo de los sub-proyectos, en los grupos en los que existió una demanda previa para realizarlos, la capacitación docente se dio en los mejores términos, cumpliendo los educadores con los plazos estipulados y con las características solicitadas. Esto último no significó que en la siguiente etapa, la de intervenciones, se diera el mismo cumplimiento con respecto a las obligaciones que suponían las becas. Esta situación llevó a plantear reflexiones, o hipótesis alternativas con sus consiguientes aprendizajes: En el caso de la Comunidad A, los educadores no realizaron las intervenciones que se habían programado, fundamentalmente debido a que no volvían sobre la planificación para ordenar el curso del proceso. Por ello se debió intervenir más de lo que se había planteado en el diseño original derivando del modelo 4, al 5 y llegando en ocasiones al tipo 6. Por otra parte, al no existir un acuerdo previo sobre quién iba a dirigir la actividad (quizás una planificación que previera cómo dirigir los diferentes momentos), cada uno sugería diversas cosas según su subjetividad (mirada y criterio) que hacía que percibiera determinado elemento o situación como más importante. Se considera que en futuras capacitaciones se debiera insistir en la importancia de planificar las acciones más detalladamente de lo que se hizo (qué, quién, cómo, cuándo) y también que se debe revisar a lo largo del proceso lo proyectado.

En todos los casos, el hecho de que la observación fuera continua, lograba que la gente se ordenara para trabajar y se esforzaran por cumplir. Ante esto en el equipo surgía la duda de si los educadores no se sentirían “perseguidos”.

Un tópico importante lo constituyeron las relaciones entre los docentes y los equipos de salud.

Como surge del análisis en la asistencia técnica, la lógica que está implícita en nuestro proyecto es netamente pedagógica, implica transformar la situación para que ésta se transforme en una situación educativa. Vemos

a lo educativo, lo pedagógico, al sujeto en su totalidad. El rol central de los docentes no es la asistencia sino la educación, ni tampoco el papel fundamental de los profesionales de la salud es la educación, por eso se eligió al docente como centro en este proceso. En base a esto la coordinación de los sub-proyectos debe ejercerla siempre el docente, ya que ese es su rol en la institución, debe actuar como el “anfitrión”, porque es el que conoce la realidad de la institución y la de los chicos y porque además es el que tiene la posibilidad de garantizar la sustentabilidad de las acciones. Los profesionales son “invitados o huéspedes”, por ser *proyectos escolares*, no del equipo de salud. Si bien se apunta a que trabajen juntos para intercambiar saberes, la conducción, creemos, debe ser del docente.

Sin embargo, en ambos casos esto fue un punto de tensión. En la Comunidad A los profesionales de la salud lideraron la formación y en la Comunidad B no consiguieron articular con los docentes, y “se repartieron” alumnos haciéndose cargo el equipo de salud del grupo B1 (los chicos más pequeños).

En el grupo B2, las docentes formaron a sus E.E.P prescindiendo casi por completo de la gente del equipo de salud y no favorecieron la articulación. Merece destacarse que si bien estos dos grupos tuvieron su origen en el mismo establecimiento, los docentes, quienes interactuaban con ambos grupos en la escuela, no pudieron integrar ni reconocer a los alumnos de primer año (grupo B1) ni a las trabajadoras sociales como parte del mismo proyecto.

En cada grupo, y en relación directa con su grado de compromiso, afecto y conocimiento del grupo de E.E.P. y sus circunstancias, hubo una figura clave que lideró el proyecto. En el caso de la Comunidad A, los del equipo de salud fueron los referentes para los chicos. En el caso del enfermero, su presencia fue relevante y fundamental para este grupo, tanto desde su rol como enfermero que contenía (a veces físicamente) con entrañable afecto, y como varón, cuyas directivas eran seguidas sin cuestionamientos tanto por los chicos como por las chicas. Esto también se apoyaba en los profundos valores morales de Luis, quién aleccionaba sin imponer, transmitía paz y equilibrio (a veces incluso al equipo), predicaba con el ejemplo y lograba poner orden aún en el mayor desborde. Esto reafirma

la importancia de que en los proyectos participen educadores varones que cuestionen las representaciones acerca de que la salud y en especial la salud sexual y reproductiva es una responsabilidad exclusiva de las mujeres.

En el grupo **B2**, se distinguieron con un rol protagónico, la preceptora y la profesora de historia. En cambio, en el grupo **B1** donde participaban pocos chicos, ambas profesionales se destacaron por igual en su afecto y vínculo con ellos, el que fue muy intenso. Estos lazos así contruidos y las altas expectativas depositadas por ellos en los E.E.P., fueron determinantes en los cambios personales que se produjeron en los chicos. Surge como inquietud el interrogante acerca de ¿serán los educadores concientes de que su implicación los lleva a veces a situaciones peligrosas? ¿Hasta cuándo podrían sostener este compromiso con los chicos sin dañarse ellos? ¿Habrán reflexionado sobre alguna forma de autoprotegerse?

Con respecto al rol de los docentes para la capacitación, (“clientelismo al proyecto”) la pregunta es cómo solucionar la permanencia y el esfuerzo que significa para los educadores este tipo de proyectos, es decir cómo resolver que el estímulo que representan las certificaciones sea una recompensa justa por el trabajo responsable realizado.

¿Cómo resolver la convocatoria sin apelar a la recompensa, pero a la vez reconociendo el trabajo serio y comprometido? Este proyecto está centrado en aquellos docentes que hacen su labor de una manera profesional, para que los resultados de la capacitación no mueran al terminar el curso, sino que se sustenten en el tiempo y enriquezcan las prácticas propias y de otros docentes.



ARTICULACIÓN
DE EQUIPOS

En cuanto a las articulaciones interinstituciones, cabe reconocer como aprendizaje, que las mismas deben facilitarse políticamente y a nivel macro. En el caso de los equipos de salud podían salir del centro y trabajar en las escuelas en su horario de trabajo porque lo hacían bajo el marco de

una directiva general que propiciaba el establecimiento de vínculos entre los equipos de salud y las instituciones educativas. En cambio, en algunas escuelas, a pesar de que los directivos habían firmado avales al proyecto, estos se convirtieron en letra muerta ya que en la práctica, los docentes no podían realizar cambios en el molde dado por los hábitos institucionales. Por ejemplo cuando había que realizar tareas con los alumnos fuera del curso o planificar actividades con el equipo de salud se dificultaban los permisos.

Si bien se intentó revertir esta situación a través de un aval del Ministerio de Educación, resultó muy complejo cambiar las prácticas instaladas en cada institución.

Por ello resultó difícil adecuar los tiempos del proyecto a los tiempos y estilos escolares. Esto se vio en la secundaria de la Comunidad B, donde existieron ciertas dificultades para utilizar horas de clase de otro profesor o realizar cambios de actividad para desarrollar el proyecto. Esto condujo a que fuera muy complejo programar la articulación con el equipo de salud, porque la formación de los E.E.P. se realizaba durante las horas libres y a veces en las horas de clase de las profesoras. Al no saber con certeza en qué momento se iban a desarrollar las actividades de formación, las chicas del equipo de salud no podían interactuar en el sub-proyecto del grupo **B1**. Ellas lo expresaron así: *“si vos quieres trabajar con las escuelas tenés que allanarte a todo lo que ellas quieran, sino no se puede trabajar”*.

La articulación entre Egretta, los docentes y los equipos de salud fue buena, especialmente porque permitió además del intercambio de saberes y prácticas, y en ocasiones, la rotación en las responsabilidades que hicieron más fácil la tarea.

Los principales problemas que surgieron en la articulación fueron en cuanto a las responsabilidades de tipo legal y de programación al desconocer el equipo de salud la normativa vigente en las instituciones escolares, referida a viajes o a salidas.

Pareciera que al participar en el proyecto tres equipos, la responsabilidad era de todos y a la vez de nadie. Se debiera haber hecho un acuerdo de trabajo consensuado entre todos, donde se fijaran pautas claras sobre qué

actividades se podían hacer, los horarios convenientes o seguros para el regreso del grupo, los acompañantes adultos requeridos y la importancia de contar con el permiso escrito de los padres para las salidas, aspecto que resultó muy difícil de que comprendieran en su cabal dimensión la totalidad de los adultos participantes del proyecto.

Se consideró indispensable para trabajar con la Facultad contar con un acuerdo formal, un convenio marco específico. A ese fin, se confeccionaron, de común acuerdo entre las partes, los ítems del mismo, a fin de contar con un marco legal para los participantes, trámite extenso que se logró concretar cuando el proyecto ya había finalizado.

E. E. P.

Como en experiencias anteriores, cabe rescatar como lo más positivo de estos proyectos de prevención del VIH/sida basados en la estrategia de E.E.P. la respuesta de los niños y jóvenes participantes, quienes pudieron mejorar y/o desarrollar conductas de autocuidado. En este proyecto encontraron un lugar donde no fueron evaluados ni incorporados por su rendimiento académico, sino que pudieron desarrollar otras habilidades personales y sociales, valoradas tanto por la escuela como por la comunidad mejorando de esta forma su autoestima y desplegando su asertividad en situaciones de riesgo.

Uno de los beneficios más positivos que se observan en los grupos de formación de E.E.P. más chicos y cuyos coordinadores estaban más comprometidos con la tarea fueron que las reuniones de trabajo se convirtieron en espacios de encuentro, alegría, afecto y contención y, en ocasiones, llegaron a ser terapéuticos donde ante el mínimo espacio de escucha atenta y contenedora, se abre un caudal de confidencias, a veces muy íntimas y dolorosas como sucedió con las madres del CENPA. Estos encuentros con los E.E.P. permitieron logros a nivel personal y social como en los casos de Pablito y de Rodrigo, quienes pudieron superar

dificultades de relación interpersonal muy grandes, uno por su extrema timidez y otro por su violencia.

Los jóvenes que participaron se conformaron como grupo con una identidad que les confirió su rol de E.E.P., “se sentían maestros”, al punto que entre ellos pusieron en práctica normas básicas de convivencia, presionaron a los educadores demandando nuevas actividades y encuentros y llegaron a independizarse de los adultos en algunas situaciones. En los dos grupos (Comunidad A y Comunidad B) intentaron que los niños E.E.P. fueran los protagonistas, y lo lograron: ellos se vieron como tales y la comunidad también.

La importancia de tomar ese compromiso implica ser ellos mismos un ejemplo para otros chicos porque ellos ven así a sus educadores, al decir de un E.E.P. histórico: *“Si yo soy un modelo, no me pueden ver fumando, ni drogado ni que dejo embarazada a una chica”*. El asumir el rol los lleva a los chicos E.E.P. a tener una vida sexual más responsable y en esta asunción de su nueva función, las actividades de intervención callejeras y la ceremonia de cierre tuvieron una función importante.

En general los sub-proyectos tuvieron una convocatoria mayor para las chicas y en menor grado para los varones, pareciera que el tema de la salud sexual y reproductiva sigue siendo “cosas de mujeres”, incluso entre generaciones jóvenes. A pesar de esto, los varones que entraron permanecieron hasta el final del proyecto.



Las actividades de promoción comunitaria tuvieron en los chicos una acogida diferente según el ámbito en el que se desarrollaron. Cuando fueron macro eventos realizados en lugares alejados de su barrio, se desenvolvían con comodidad y desparpajo, no sentían vergüenza de entregar folletería y preservativos ni de hablar con otros jóvenes o adultos. Sin embargo cuando se proponían actividades en los barrios reaccionaban con cierto pudor ante la posibilidad de mostrarse en otro rol distinto y

no acorde a la cultura local, ante sus conocidos. Paradójicamente a la vergüenza que sentían los E.E.P., los adultos de su comunidad reconocían como valiosa la tarea que ellos desempeñaban y los alentaban.



Con respecto a los resultados de la asociación entre una ONG y la UNC, se destacó como un aspecto positivo por los participantes que el proyecto realizado por Fundación Egretta les brindó a los estudiantes de las distintas Facultades (Profesorado en Cs. Biológicas, Psicología y Trabajo Social) la posibilidad de realizar una capacitación en servicio o residencia que los acercó a una instancia concreta de intervención socio comunitaria de “Educación Para Todos”.

Por otra parte, la estrategia de E.E.P., las acciones del proyecto y las ONGs, pasaron a ser parte del problema teórico de las distintas cátedras. En el caso de Didáctica a partir de esta experiencia se modificó el programa de estudio para incluir la estrategia de E.E.P.

El trabajo en articulación con la UNC permitió poner la propuesta a consideración de otras áreas del quehacer universitario. Efectivamente se posibilitó introducir en la capacitación de grado y de formación en servicio de profesores egresados, herramientas metodológicas innovadoras que permiten el abordaje de problemáticas sociales de candente vigencia en la actualidad de nuestra sociedad.

V. RECOMENDACIONES

Al planificar este tipo de proyectos en el que se involucran varias instituciones de muy distinta complejidad se debiera tener en cuenta que las tramitaciones y negociaciones entre las distintas instituciones llevan una parte considerable del tiempo destinado al proyecto.

A partir de los resultados de este proyecto, se reafirma nuestra convicción que la coordinación de los sub-proyectos deben ejercerla siempre los docentes, ya que el enseñar por definición es su rol primario, porque son quienes conocen la realidad de la institución y de los chicos y porque además son los que tienen la posibilidad de garantizar la sustentabilidad de las acciones.

En cuanto a los profesionales de salud, si bien su participación garantiza un enriquecimiento en las prácticas y saberes escolares, debieran tener un rol secundario en aquellos proyectos que, como este, pretendan llevar a cabo acciones conjuntas a fin de que no se reste protagonismo al educador. Tampoco deberán estar ausentes sino acompañándolo en la conducción y permitiéndole la posibilidad de confrontar ideas, acciones, percepciones, etc. A nivel institucional contar con la presencia de profesionales externos potencia el accionar del educador, le ofrece capacidad de negociación con directivos, padres y comunidad y le brinda mayor visibilidad al proyecto.

En lo micro, se debiera hacer un acuerdo de trabajo consensuado, donde se fijen pautas claras sobre qué actividades se pueden hacer y tener un escrito de referencia.

Con respecto a la formación de los E.E.P., cuando en la actividad participan varios adultos debe coordinar uno solo, o debe haber un especial cuidado de sincronizarse con el otro adulto, porque a veces lleva a una pérdida del hilo conductor y en ocasiones también las miradas se contraponen, entonces las contradicciones en las que se cae generan confusión y el desborde en los chicos participantes.

En cuanto al tiempo en el cual se pueden incorporar nuevos candidatos a E.E.P. es aconsejable cerrar el ingreso en un momento dado, ya que si se suman chicos que no han hecho el proceso que realizaron los otros, no entienden de qué se trata y no se termina de consolidar el grupo.

Es recomendable que se elijan como E.E.P. a alumnos que están en los últimos años de una etapa escolar, por ejemplo los chicos de 5º y 6º grado de la primaria o en 3º, 4º, 5º y 6º del secundario porque recién ahí están afianzados en el sistema escolar y tienen cierta experiencia en el mismo, lo que les brinda la seguridad de trabajar en “terreno conocido”. Además porque el proyecto les demanda tiempo, esfuerzo y responsabilidades extra.

Aunque el proyecto sea escolar, es necesario generar un “clima” diferente al típicamente áulico por ejemplo trabajando en la biblioteca, el patio, o en otro lugar que no sea el habitual, para que los E.E.P. no identifiquen los contenidos que se tratan como “de estudio para la próxima clase” sino que son aspectos de la realidad que les afectan a ellos como personas. También es importante incluir juegos para que la formación sea menos tediosa y no decaiga la participación a los talleres.

Es recomendable que la capacitación de docentes para su incorporación en un proyecto de prevención del VIH basado en la estrategia de E.E.P. se proponga como una capacitación en servicio o la participación en un proyecto de investigación ya que insume más tiempo del que los docentes contabilizan y deciden dedicarle si se presenta la capacitación como “curso” y ejecución de proyecto. También como aprendizaje significativo, podemos decir que para poder observar resultados en la comunidad, este tipo de proyectos requieren más tiempo que un año, ya que el primer año sería conveniente dedicarlo a la formación de los E.E.P. y el siguiente, al trabajo en la comunidad.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- JODELET, D. 1986. La representación social, fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici S., op. cit.
- MOSCOVICI, S. 1986. Psicología Social II, Ediciones Paidós, Buenos Aires.
- VAUDAGNA, E. y CARDOZO, G. 2001. El SIDA y los adolescentes. Un Estudio en los niveles socioeconómicos alto y bajo de la Ciudad de Córdoba. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Universidad Blas Pascal.
- VAUDAGNA, Elisa y Fabiana Gómez. 2001. “Y vos, ¿usás salvavidas?: Educación sexual y prevención del VIH/SIDA.” I Congreso Internacional de Educación. II Encuentro Nacional “La Educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la libertad”. Libro de Resúmenes. Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”.
- VAUDAGNA, Elisa. 2001. “La Prevención del VIH/SIDA en la Educación de Adultos: Un programa con enfoque de Género.” I Congreso Internacional “Entre Educación y Salud” I Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred. Publicación Especial de Trabajos Libres. Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial “Dr. Domingo Cabred”.
- VAUDAGNA, Elisa. 2001. “Los docentes y el VIH/SIDA: Prácticas y Representaciones.”. I Congreso Internacional de Educación. II Nacional “La Educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: Camino hacia la libertad”. Libro de Resúmenes. Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”.

VII. ANEXOS

ANEXO I

LO QUE SÍ	LO QUE NO
<ul style="list-style-type: none">• En los mensajes implicar al destinatario, intentando acercar el locutor al auditorio mediante la supresión de la distancia entre la autoridad de quien emite el mensaje y quien lo recibe. Por ejemplo: a través de la mención de un “nosotros” inclusivo y no un “ustedes”.• Sí a usar el “tú manipulativo”. Por ejemplo: <i>“Si vas de pesca... llevá salvavidas”</i>• Sí a introducir elementos de humor que aligeren el mensaje sin quitarle credibilidad. Por ejemplo: <i>Tenelos siempre a mano.... en la cartera de la dama y el bolsillo del caballero”</i>• Con respecto al tipo de palabras elegido para transmitir mensajes debiera coincidir con el empleado por los destinatarios de los mensajes: de clase media para el equipo docente y utilizar lenguaje acorde con códigos juveniles de clases populares para los chicos y adolescentes. Por ejemplo: usando palabras como “fiesta”, “rock” o imágenes que connotan música, diversión y juventud. Por ejemplo:	<ul style="list-style-type: none">• NO utilizar un lenguaje formal ya que resulta poco atractivo. Por ejemplo: <i>“tenga relaciones estables”</i> o <i>“para evitar efectos colaterales antes de iniciar el tratamiento se realiza un chequeo general de la mujer gestante”</i>• NO utilizar léxico correspondiente a clase media y a la edad adulta.• NO se dice <i>“sidoso”</i> o <i>“sidótico”</i>, para referirse a una persona enferma de SIDA.• NO se dice portador sano porque crea la falsa idea de que esas personas no pueden infectar. Se debiera decir <i>“persona con el VIH”</i> o, de una forma más técnica, <i>“infectado”</i>. Es siempre preferible usar la primera forma.• NO debieran usarse los términos o expresiones que impliquen <i>“inocencia”</i> o <i>“culpabilidad”</i> en el ámbito de la salud o de la enfermedad. Por ejemplo: <i>“niños inocentes enfermos”</i> o los

“el Sida no te pide el documento ni la cédula”

- Sí al lenguaje icónico.
- Sí a incorporar la función poética en el sentido de comunicar no sólo a partir de lo que se dice sino enfatizando también la manera en que se lo dice.
- Sí a apelar al compromiso con el tema y a la solidaridad con las personas que viven con el VIH.
- **Sí a los derechos** tales como: sexualidad segura y placentera. Por ejemplo: *“Llevá en tu mochila lo imprescindible, tus derechos sexuales y reproductivos. Vos tenés derechos a decidir libremente acerca de tu sexualidad y elección de vida, sin tener que depender de las decisiones de los mayores o de tu pareja”* (un folleto dirigido a mujeres)
- Sí al derecho a la dignidad
- Sí a reconocer la diversidad de prácticas sexuales y la heterogeneidad existente en cuanto a edad y orientación sexual.
- Sí a referirse a la esperanza, a la vida.
- **Sí a promover una postura crítica en torno a las normas y estereotipos de género. (ESTO ES FUNDAMENTAL)**
- Sí a introducir el uso del preservativo como un elemento de interés para ambos miembros de la pareja, ya que si bien su uso corresponde al varón debe hacerse especial énfasis en el derecho de las

“enfermos culpables”, “los que se la buscaron”

- NO apelar al amor, el cariño o la pasión como medida de prevención. Las personas suelen pensar *“si me quiere, nada me puede pasar”* o *“si me quiere no me importa nada más”*
- NO es la estabilidad de la pareja una vacuna contra el SIDA.
- Cuando se apele a la función emotiva, evitar el miedo: malos ejemplos son: *“Recuerde que las personas pueden lucir sanas y estar infectadas por el VIH”* Dibujos de féretros ilustrando folletos, etc.
- No despertar temor ya que puede ser contrapreventivo.
- No apelar al disciplinamiento moral o de tono paternalista. Por ejemplo: *“En relación con el SIDA lo seguro es abstenerse de las relaciones sexuales.”* O también *“la familia sabe, puede y debe educar para la vida”*
- NO a representar al SIDA con la muerte, la enfermedad y los finales irremediables. Un mal ejemplo sería un afiche que muestra un pene y una jeringa enterrados con unas cruces. Otro ej. es la palabra *“Suisida”* o *“Madresida”* (Esto se encontró en

chicas a cuidar su salud exigiendo y motivando a su pareja para su uso.

- Sí a hablar de “conductas de riesgo”
- Sí a promocionar el uso del preservativo como doble método: como anticonceptivo y como método de prevención del VIH/SIDA (los adolescentes se preocupan más por el embarazo que por el SIDA)
- Sí a erotizar el preservativo introduciéndolo en el juego sexual.
- Sí a utilizar una metodología participativa en pequeños grupos: clases, teatro, vídeo, debates, estudios de caso, etc.
- Sí a enseñar la técnica de empleo correcto relacionándolo con el coito interrumpido a fin de esclarecer las posibilidades de riesgo en este último.
- Sí a legitimar su utilización entre los adolescentes.
- Sí a incentivar a los jóvenes a realizarse un testeo si han tenido una conducta de riesgo
- Sí a promover la participación de los padres en las actividades de los proyectos a fin de mejorar la comunicación con los hijos y que se introduzca en los intereses de las familias la prevención del VIH/SIDA
- Sí a plantear con énfasis que el “conocimiento” del otro no es una prueba del VIH.
- Sí a alentar a los jóvenes, tanto varones como mujeres, a llevar un preservativo siempre consigo a fin de

un folleto realizado por una docente que insta a las embarazadas a testearse)

- NO a hablar sobre estilos de vida “pecaminosos” o “normales” o “anormales”
- NO a asociar SIDA a “grupos de riesgo” o “promiscuidad” u homosexualidad o a transgresión sexual.
- En la población general, la principal vía de infección no es el intercambio de jeringas sino la sexual. El abuso de drogas (inhalaada, bebida, fumada o inyectada, etc.) ocasiona pérdida del control de la conducta, desinhibe y deja a la persona sin la capacidad para reflexionar sobre una conducta en particular. Por ende:
- NO abundar en imágenes como jeringas, hojitas de afeitar, etc. ya que la sangre no es la principal vía de infección.
- NO asociar el uso de preservativo a la desconfianza o al “desconocimiento” de la pareja.
- NO sustentar las campañas o los mensajes en la “ignorancia”. Recordemos que la mayoría de la población tiene un buen nivel de información básica para prevenir al

<p>tenerlo a su alcance en situaciones en que no se planifica de antemano una relación sexual pero que se presentan como situaciones propicias para un encuentro sexual</p> <ul style="list-style-type: none">• Sí a enfatizar que la capacidad de sentir placer depende no sólo del tipo de relación sexual, sino de cómo lo viva la persona; una práctica sexual segura y responsable es una alternativa placentera, agradable y sin riesgos.• Sí a reconocer otras prácticas sexuales (expresar sentimientos, fantasías, abrazos, caricias mutuas, masturbación, etc.) que no implican penetración (vaginal o anal) y que son placenteras. Las formas en que las personas pueden vivir y expresar su sexualidad son muy diferentes.	<p>SIDA. En general, lo que no se sabe (porque no se habla por motivos obvios) es del riesgo de infección en el sexo oral, en el coito interrumpido, etc.</p> <ul style="list-style-type: none">• NO existe una única forma “como debe ser” o una forma “ideal” de vivir nuestra sexualidad: la vamos descubriendo, perfeccionando y disfrutando a lo largo de toda nuestra vida, además es distinta en cada persona.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 2

Cuentos

Cambiar el mundo

ANÓNIMO

Había una vez un hombre que quería cambiar el mundo, y por eso decidió empezar a contar cuentos.

Se sentó debajo de un árbol en una plaza... y empezó a contar.

Al principio la gente se acercaba a escucharlo, tenía un gran auditorio. Pero poco a poco, con esto de la música, el cine, la televisión, etc., etc., cada vez quedaban menos escuchándolo, hasta que finalmente, no quedó nadie.

El siguió firme bajo el árbol contando sus cuentos, aunque nadie lo escuchara.

Un día pasó por allí un niño, que lo miró y le dijo:

- "¿No te das cuenta de que nadie te escucha, para qué seguís contando cuentos?"

El hombre le respondió:

- "Al principio contaba cuentos porque quería cambiar el mundo, pero ahora... cuento cuentos para que el mundo no me cambie a mí"

Malas palabras

Eduardo GALEANO

Ximena Dahm andaba muy nerviosa, porque aquella mañana iba a iniciar su vida en la escuela. Corriendo iba de un espejo al otro, por toda la casa; y en un de esos ires y venires, tropezó con un bolso y cayó desparramada al piso. No lloró, pero se enojó:

- ¿Qué hace esta mierda acá?

La madre educó:

- Mijita, eso no se dice.

Y Ximena, desde el piso, quiso saber:

- ¿Para qué existen, mamá, las palabras que no se dicen?

Historia clínica

Eduardo GALEANO

Informó que sufría taquicardia cada vez que lo veía, aunque fuera de lejos.

Declaró que se le secaban las glándulas salivales cuando él la miraba, aunque fuera de refilón.

Admitió una hipersecreción de las glándulas sudoríparas cada vez que él le hablaba, aunque fuera para contestarle el saludo.

Reconoció que padecía graves desequilibrios en la presión sanguínea cuando él la rozaba, aunque fuera por error.

Confesó que por él padecía mareos, que se le nublaba la visión, que se le aflojaban las rodillas. Que en los días no podía parar de decir bobadas y en las noches no conseguía dormir.

- Fue hace mucho tiempo, doctor –dijo-. Yo nunca más sentí nada de eso.

El médico arqueó las cejas:

- ¿Nunca más sintió nada de eso?

Y diagnosticó:

- Su caso es grave.

**Una noche (más)
sin lavarse los dientes**

Elsa DRUCAROFF

El tipo te gusta, mucho. Y hay onda. Y te invitó a salir esta noche. Va a pasar hoy, estás segura.

Elegís con cuidado la ropa interior, el vestido corto. Estás feliz. “Disfrutá, que éste es el mejor momento”, te decís mientras vas para la ducha. El momento de la expectativa, del histérico, de las conversaciones que unen. Conocer, seducir, verbos sublimes que preparan el otro momento único: un cuerpo completamente nuevo y su modo desconocido de desearte, la mutua calentura acumulada, la impaciencia, la hora de la develación. Estás contenta en la ducha cuando aparece el maldito pensamiento: “él debería usar...”

“Debería, ¿no?”, te preguntás con la esperanza de encontrar adentro tuyo una respuesta razonable que demuestre que no, no tendría por qué, vos dale tranquila... Pero sabés que es inútil, no existe respuesta razonable. El debería usar.

Sos una mujer inteligente. Leés los diarios. ¿Cómo encontrar en este anochecer del 2004 un argumento razonable para no usar preservativo? Tendría que usarlo, te repetís. Y aunque pusiste el baño de espuma que reservás para estas ocasiones, te hundís sin placer en el agua y te acordás con rabia de la fiesta de tu primera juventud, cuando todo era tan libre, tan fácil...

Es como un flash molesto, los ojos cerrados guardan la impresión todavía un rato y después ya fue. Cuando salís del baño hay que resolver el color de la sombra de ojos y si esa cartera es la que mejor combina. No vas a arruinarte el ritual. Salís de casa linda como una reina y decidís pensar sólo en él: sus frases, sus tonos, lo imaginás desnudo.

Pero no sos ignorante ni te querés enfermar. Leés los diarios. Entrás a una farmacia que está cerrando. Comprás forros. “Va a usar”, te prometés. “Esta vez lo voy a hacer”.

Porque otras veces no lo hiciste. Cada vez que un tipo no quiso, no se lo puso. Y él va a resistir, suponés, porque no es de los jovencitos, a éstos muchas veces no hay ni que decirles nada. Es un tipo de tu edad, de los veinteañeros que decían que cuidarse era problema de las minas. De los que despreciaban la vida sexual de sus padres (“cogen con forro y con el camión puesto, qué gris”, y se sentían intensos, en technicolor).

Para alguien de la generación del tipo que vas a ver, para vos misma, no hay nada más patético, represivo, que un forro. Primero no te animabas ni a plantearles que se lo pusieran, a ver si creían que vos estabas enferma. Cuando juntaste argumentos y coraje descubriste la cara de fastidio y te callaste. Una vez insististe y escuchaste: “No”. No. Sin vueltas, duro, firme como un muro. Tenías que decir lo mismo vos también. Irte. Pero te quedaste. Y tuviste miedo durante, pero sobre todo después. Tenés miedo todavía hoy. Por eso acumulás argumentos: que tampoco cogés tanto (con una vez, basta), que nunca estuviste con uno que se picara (¿y si no te lo dijo?), que ninguno tenía historias homosexuales (¿cómo sabés?), que igual los gays se cuidan (¿todos?), ¿y con quiénes estuvieron los que estuvieron con vos?

Hay noches en que no podés dormir, son pocas, pero terribles. Das vueltas en la cama y repetís cada argumento a favor, cada argumento en contra, te acordás otra vez de cuando encontraste a Nora y te contó que Juan había tenido..., se había acostado con... ¿Fue antes? ¿Fue después? Te prometés hacerte el análisis, te puteás porque no te vas a animar.

Basta. Ahora estás con él, preciosa, sentadita en el restorán con velas y delicioso vino tinto. Y todo está saliendo maravilloso. Deliciosa

conversación. Deliciosas miradas. Un tipo tan interesante... ¿No lee los diarios? “Se lo tengo que decir”, pensás. “Hay que esperar que me bese”. ¿O sacar el tema en abstracto, como para dejarlo sentado desde lo ideológico? Comentario social: los cambios en la sexualidad: “antes era todo tan libre, tan posible, y ahora hay que...” ¿Cómo vas a hacerlo pensar en eso si lo que querés es que te coja?

Y ya está, llegó el gran momento. Te entregás con fruición a largos besos en la vereda y esperás su “¿vamos?” para susurrar, lo más sensual que te sale: “lo hacemos con preservativo, ¿sí?” “No tengo”, dice él rápidamente y podría haberse ahorrado el “tengo”, sería igual. “Yo traje”, insistís. “No uso”, dice. Entonces algo pasa. ¿Sos vos? Te escuchás:

– “Entonces, no.”

El te mira. “No”, repetís. Te estás dando vuelta para irte cuando te toma el brazo. ¿Era así de fácil?

Entran al telo y vos estás eufórica. Sacás el preservativo, lo ponés sobre la mesita de luz. Por si fuera poco, lo que imaginaste es tal cual. Esa sí es una noche. Qué hombre. Cómo toca, cómo acaricia, cómo se hace acariciar. Vos misma le ponés el forro, las chicas jóvenes hacen eso, dicen. Y te dejás poner boca abajo, y sentís que pasa algo raro, te das vuelta...

¿Qué hacés? –preguntás. El no contesta. Se sacó el forro. Te besa para que no hables, te da vuelta otra vez y no descubre que llorás bajito y mucho menos, después, que fingís un orgasmo.

A la madrugada volvés a tu casa. Evitás lavarte los dientes para zafar del espejo. No pegás un ojo. “No se pica...”, empezás.

Las piedras están vivas

Alejandra OLIVER GULLE

Arrastrada por el sol, la tarde se iba hundiendo detrás de las sierras. Los árboles comenzaban a desdibujarse fundiéndose con las sombras que, tímidas, se adueñaban del paisaje.

Se avecinaba otra calurosa noche de verano.

Más de media hora hacía que la pobre Blanca estaba sentada en el banco de la plaza, esperando que pasase el Andrés, para abordarlo sin más ni más y terminar con aquella tragedia, de una vez por todas. Las piernas le temblaban sin remedio. Nada podía hacer: era el reflejo de su alma a punto de estallar. Nerviosa, se frotaba las manos y tragaba saliva.

Don Gaspar había tenido la culpa de todo. Ella nunca hubiera sido capaz de matar a tanta gente de no haber sido por aquel viejo loco. Todos en el pueblo le habían dicho que era peligroso. Que no se dejara engañar por las cosas que decía. ¡Pero él hablaba tan ¡lindo! Las palabras parecían campanitas sonando dentro de los oídos y, en el pecho, uno sentía que el corazón se inflaba de tan profundos que eran los pensamientos de las frases. La Blanca siempre había creído que eran versos de en serio. Si hasta una vez, el viejo le había mostrado un libro con muchos versitos escritos, de gente toda distinta.

Y entonces, él le leyó de ahí, justamente, uno hermoso que hablaba del amor y abajito mismo decía el propio nombre de él: «Gaspar Vargas». Eso la convenció de que todos en el pueblo eran unos ignorantes, porque el viejo de verdad era un poeta. Pero no un poeta cualquiera: el viejo había escrito libros y todo. -¿Qué le pasa al Andrés que no llega? -Justo hoy que estaba tan decidida. Ella no podía seguir matando gente. -¡Pucha! La Marta no se iba a tragar que andaba hasta tan tarde con la hija del panadero. Su hermana no

era ninguna zonza. La Blanca nunca se imaginó que su amor por el Andrés pudiera llegar a causar semejante desastre.

Pero la culpa un poco también la había tenido la misma Marta. Porque si toda esa gente se murió, fue porque la Marta no la dejaba en paz con los sermones:

- ¡Cuidado, Blanca, con el Andrés!... ¡No te vas a dejar tocar! Mirá que los hombres son todos iguales... Te dejás tocar y ya sos una puta peor que las chicas de Doña Chola. ¡Con lo que le gustaba el Andrés a la Blanca! Y con las veces que él le había insinuado juntarse en la plaza, a conversar a lo oscurito.

- ¡Que no! Que ¿qué te pensás?, ¿que soy como las chicas de Doña Chola, yo? Y por dentro la pobre Blanca se moría por tocarlo. Por acariciarlo despacito... lento... Para sentir cómo sonaba la música del corazón del Andrés latiendo bajo la piel. Mientras la sangre le corría a ella por las venas entonando también «una canción armada con los murmullos del alma», como decía uno de los versos que una vez le leyó el viejo loco de Don Gaspar.

¡Ay, Don Gaspar, Don Gaspar...! Si tan sólo no hubiera dicho aquello de que “las piedras estaban vivas” ¿Cómo era? Casi se lo había aprendido de memoria:

«Poner las manos sobre la piedra es una manera de acariciar el universo, porque cuando los latidos de una persona se posan sobre la piel de una roca, esa persona le transmite toda la vida y toda la pasión que vibra en su corazón y la piedra contesta vibrando también con la misma fuerza, hasta que se produce el milagro y el mundo entero se da cuenta de que alguien lo está acariciando. Alguien que sabe que las piedras están vivas, que las piedras pueden sentir».

¡Por Dios! No quería pensar en ayer a la noche. Ayer a la noche, cuando el Andrés pasó por la plaza y casi le rogó que se quedara un ratito. - ¡Qué ratito ni ratito! Ahí nomás, la pobre Blanca salió corriendo para su casa con las manos que le quemaban de ganas de tocarlo, acariciarle el pelo, la cara, besarlo, abrazarlo fuerte. -Es tan

lindo el Andrés! -se repetía mientras apuraba el paso. A punto de arder de pies a cabeza, llegó hasta los fondos de la callecita que daba al arroyo. Y allí, en un desesperado y urgente acto de liberación, apoyó sus dos manos sobre la primera piedra que encontró para descargar sobre la roca toda la emoción del deseo contenido. Después, mucho después, ya en su cama, el sueño la venció y dejó de temblar. Al otro día, la radio daba la mala noticia. La tierra había vibrado enloquecida del otro lado del mundo. El terremoto sepultó a más diez mil personas la noche anterior, justo a la misma hora. Si: justo a la misma hora en que ella había estado tocando la piedra. La Blanca no tuvo dudas. Todas esas personas inocentes se habían muerto por su culpa. Por eso lo estaba esperando al Andrés. Para terminar con aquella historia; porque era cierto: las piedras estaban vivas.

Sentada en el banco de la plaza, repetía los fundamentos que reforzaban su decisión. La Marta no lo iba a entender nunca, pero ella no podía seguir matando gente. Cuando por fin el Andrés llegó, a la Blanca se le llenaron los ojos como de chispitas de luz y casi no pudo decir ni una palabra cuando él la llevó más detrás de los árboles, para conversar en lo oscurito. Y allí, en lo oscurito, la Blanca se olvidó de su hermana la Marta, de Don Gaspar, de las chicas de Doña Chola y de los terremotos al otro lado del mundo. En lo oscurito, donde el silencio convierte los suspiros en la voz del alma, donde las manos pueden escribir poesía sobre la piel, donde los labios son capaces de inventar un paraíso con manzanas que no estén prohibidas; en lo oscurito donde, el Andrés quedó totalmente convencido de que era cierto: realmente las piedras estaban vivas. Y de que además la Blanca ¡hasta las podía hacer hablar!

Vergüenza

Marita VON SALTZEN

Cuando levantó la carta del piso, se estremeció. Era la primera que recibía desde que había llegado a Buenos Aires. Miró el remitente: “Rosa Marzi - San Martín 382 - Chivilcoy”. La abuela. La abuela chiquita, querendona, madraza para toda la familia. Rita rompió el sobre, ansiosa, y leyó, con dificultad a pesar de la letra caligráfica de la abuela. Le preguntaba por el trabajo, por el novio, por su salud. Le decía que iba a venir a visitarla en cualquier momento, cuando menos la esperara.

“No, Dios mío...” -pensó Rita-. La abuela no. ¿Cómo iba a hacer para enfrentarla, para decirle la verdad? Nunca le había mentido, pero ahora... Recordó con dolor el día en que había llegado a la gran ciudad. Se sentía tan sola, estaba tan asustada. Menos mal que apareció él, el Ruben. Ella al principio le había hablado con aprehensión, pero después se había dado cuenta de que podía confiar en él. Es que la miraba con tanta ternura... Ruben era muy inteligente. ¿Cómo se había dado cuenta, si no, de que ella era recién llegada del interior? Y tan bueno: enseguida se había puesto en campaña para conseguirle un lugar para vivir y un trabajo. Claro que las cosas estaban difíciles; por eso, lo único que había encontrado era un cuarto en la misma pensión en La Boca, donde vivía la Gladys, una amiga de él, y un trabajito en El Florida, el boliche del señor Cuevas, su socio. A Rita la tenía mal lo del trabajo. Le daba vergüenza desnudarse delante de la gente. El Ruben, que ahora era su novio, le decía que ella era tan linda que no tenía derecho a privar a los demás del placer de mirarla. Eso que le decía era todo un piropo, pero igual a ella se le revolvían las tripas cada vez que alguno de esos brutos del público le gritaba alguna guasada.

Las otras disfrutaban de lo que hacían. Se movían con unas ganas... como para mostrarse más todavía. Rita copiaba las ondulaciones sensuales de los bailes, pero como quien copia una receta de cocina. A

veces el Ruben se enojaba con ella, sobre todo cuando se ponía a llorar como una tonta. A veces le pegaba un cachetazo, que bien merecido se lo tenía, por desagradecida. Y ahora quería venir la abuela. ¿Qué le iba a decir? La verdad: que es un trabajo honesto, que ella no hace nada malo, que el jefe es muy bueno, que todos la quieren mucho, sobre todo el Ruben. ¿Sobre todo él? ¿Y el otro día cuando le gritó que era una tarada, que mejor se hubiera quedado en su pueblo? ¿La quiere de veras él?

Rita dejó la carta sobre la mesa y se fue a preparar un té. El dolor en el costado derecho se iba haciendo cada vez más insoportable, como cuando era chica, y se puso toda amarilla. Debía cuidarse en las comidas.

- Pero vos alimentate bien -le había dicho él-, mirá que a las chicas muy flacas no las quiere nadie. Hoy tomate un té, pero a la noche te comés un buen churrasco con papas fritas. ¿Eh? Y nada de médicos, que donde entra el médico entra la desgracia. La quería, sí que la quería. -Mirá cómo se preocupa por vos y dejá de quejarte -dijo la Gladys. No era lógico quejarse. Finalmente, vivía en una buena pensión, siempre tenía comida y tenía un buen trabajo también. ¿Plata? ¿Para qué necesitaba la plata? El Ruben se ocupaba de todo y no le hacía faltar nada. Y le había prometido que si alguna vez ella quería visitar a su familia, él personalmente la llevaría y la traería de vuelta. Pero igual no tenía ganas de ver a la abuela en Buenos Aires. “Este no es lugar para ella” -se convenció. Tomó una hoja del cuaderno que usaba para anotar los gastos y rendir cuentas, y escribió: “Querida abuela:...” Le habló de su trabajo de secretaria y de la bondad de su jefe. Le describió su departamento en el centro, chico pero precioso. Le habló del Ruben, un amor de hombre, cariñoso y preocupado por todos. Nada mencionó de su dolor; total, para qué preocuparla.

Le dijo que no viniera, que para qué se iba a molestar, si con lo que ella ahorraba todos los meses, seguro que iba a ir para Chivilcoy prontito, cargada de regalos. Mandó besos y abrazos. Firmó “La Rita”. Cerró el sobre y lloró.

Como una tonta, lloró.

El hombrecito verde y su pájaro

Laura DEVETACH

El hombrecito verde de la casa verde del país verde tenía un pájaro.

Era un pájaro verde de verde vuelo. Vivía en una jaula verde y picoteaba verdes verdes semillas.

El hombrecito verde cultivaba la tierra verde, tocaba verde música en su flauta y abría la puerta verde de la jaula para que su pájaro saliera cuando tuviera ganas.

El pájaro se iba a picotear semillas y volaba verde, verde, verdemente.

Un día en medio de un verde vuelo, vio unos racimos que le hicieron esponjar las verdes plumas.

El pájaro picoteó verdemente los racimos y sintió una gran alegría de color naranja.

Y voló, y su vuelo fue de otro color. Y cantó, y su canto fue de otro color.

Cuando llegó a la casita verde, el hombrecito verde lo esperaba con verde sonrisa.

- ¡Hola pájaro! -le dijo.

Y lo miró revolotear sobre el sillón verde, la verde pava y el libro verde.

Pero en cada vuelo y en cada trino, el pájaro dejaba manchitas amarillas, pequeños puntos blancos y violetas.

El hombrecito verde vio con asombro cómo el pájaro ponía colores en su sillón verde, en sus cortinas y en su cafetera.

- ¡Oh, no! -dijo verdemente alarmado.

Y miró bien a su pájaro verde y lo encontró un poco lila y un poco verdemar.

- ¡Oh, no! -dijo, y con verde apuro buscó pintura verde y pintó el pico, pintó las patas, pintó las plumas.

Verde verdemente pintó a su pájaro.

Pero cuando el pájaro cantó, no pudo pintar su canto. Y cuando el pájaro voló, no pudo pintar su vuelo. Todo era verdemente inútil.

Y el hombrecito verde dejó en el suelo el pincel verde y la verde pintura. Se sentó en la alfombra verde sintiendo un burbujeo por todo el cuerpo. Una especie de cosquilla azul.

Y se puso a tocar la flauta verde mirando a lo lejos. Y de la flauta salió una música verdeazulosa que hizo revolotear celestemente al pájaro.

Verdes Dudas

El hombrecito verde de la casa verde del país verde tenía un miedo verde. Un buen día se encontró con que su verde pájaro cantaba canciones amarillas y violetas, volaba con vuelos azules, y ya nada estaba igual.

Todo era un verde dolor de cabeza.

Por eso el hombrecito verde empezó a pensar qué cosas habría un poco más allá de su país verde, detrás de la mata verde. Qué cosas de allá hacían que todo cambiara tanto del lado de acá.

Estaba desconcertado y tenía verdes dudas sobre las cosas.

- El mundo siempre fue verde -rezongaba, tomando un verde mate-. Siempre fue verde y así está bien.

Y reprimía los suspiros porque vaya a saber de qué color le saldrían.

El pájaro entre tanto, le cantaba en solfa un tango que decía: “Tarde gris, tan gris como mi pena...”

El hombrecito verde le tiro unos cuantos manotazos para que callara el pico, por que ¿Que iban a decir los vecinos verdes?.

Pero el pájaro, alborotando, canto más fuerte:

Rojo mi corazón celeste el cielo

Amarillo mi amor

Azul mi vuelo

Entonces el hombrecito verde se metió en la cama verde y se tapó la cabeza con la verde almohada.

Cerró con fuerza los ojos y no pudo evitar ver, en el fondo de lo negro, un montón de dibujos dorados.

Los sueños

El hombrecito verde de la casa verde se había metido debajo de la verde almohada como si fuera una verde cueva. Se quedó dormido hecho un ovillo verde.

Soñó que su pájaro se escapaba y se iba más allá de las matas verdes. Y en el cielo del atardecer empezaba a planear sobre un montón de paisitos, uno al lado del otro.

Un país era azul.

Otro era violeta.

Otro era blanco.

Otro, amarillo.

Y otro.

Y otro.

Y otro.

Ninguno se mezclaba con su vecino. Los hombres violetas tenían casas violetas y los perros violetas olisqueaban el pasto violeta y violetamente hacían pis en los árboles violetas.

El humo de las fábricas azules hacía toser azulmente a la gente azul.

Y en el Banco blanco, la blanca gente cobraba cheques blancos, para comprar blancos bifés.

Los chicos marrones salían gritando palabras marrones de la escuela marrón.

Y así otro.

Y otro.

De pronto, una rosa vio al pájaro. Un pájaro verde en el cielo rosa.

- ¡Qué es eso! -gritaron todos con rosado grito, y empezaron a tirarle tomates rosas.

Y los violetas empezaron con los tomates violetas, los celestes con los tomates celestes, los dorados con los dorados, mientras el pájaro planeaba, iba y volvía por el aire, subía, se hamacaba en medio del tiroteo de tomates de todos colores. De vez en cuando picoteaba algún tomate y estaba encantado, porque los tomates, según su color, tenían un riquísimo sabor diferente.

Pasó también que los tomates iban cayendo a tierra, pero caían en cualquier parte. Un tomate azul, sobre la cabeza del quiosquero blanco. Un tomate amarillo, sobre el zapato de la doña Anisia, la rosa. Un tomate anaranjado, sobre el caballo de don Antelino, el bordó.

Y así, tomate va, tomate viene, los paisitos se fueron matizando, mezclando sus colores, volviéndose un bochinche nunca visto entre esa gente.

El pájaro planeaba y veía como poco a poco, Isidora, la celeste, tenía camisa blanca y un ojo amarillo.

A Camilo, el gris, se le puso roja la valija y plateadas las medias.

Y ¡Paf!, un tomate amarillo cayó sobre el hombrecito verde que soñaba.

- ¡Perejiles! - dijo, porque siempre trataba de nombrar cosas verdes. Y se vio un poco amarillo y recordó todos los colores del sueño.

Miró a su alrededor, la almohada verde, la verde pava y su sillón verde.

- Un poco verde - dijo-. Todo es un poco demasiado verde.

Y con un silbido naranja llamó a su pájaro.

Amarillo mi amor

Aquel día si que el pájaro no le hizo ni cinco de caso al hombrecito.

Posado en la punta del limonero cantaba con silbido mundial:

Rojo mi corazón

Celeste el cielo

Amarillo mi amor

Azul mi vuelo

Y como salida del sol llegó una pajarita que empezó a revolotear entre los azahares.

El pájaro la perseguía, piando. Subían y bajaban. Planeaban. Venían en picada. Hacían remolinos y vaivenes. Y la alegría era total.

De pronto cada uno salió disparado para un lugar diferente. Y fueron regresando con algo en el pico.

Primero no se notaba nada. Pero al tiempo, lana va, pelo viene, empezó a crecer un nido de colores reforzado con palotos y tapizado con todas las cosas suaves, blandas y mullidas que encontraron por ahí.

El hombrecito verde les dio pan con leche verde y algunas hojas de lechuga. Y, de cuando en cuando, se asomaba al nido para espiar.

Hasta que un día el hombrecito se asomó al nido para espiar y vio en el fondo tres pequeños huevos violetas del tamaño de la punta del dedo meñique. Y la pajarita empollaba sus huevos mientras el pájaro cazaba bichitos y otras delicias para ella. El hombrecito contaba los

días y de noche soñaba con los pajaritos bebés. Hasta que una mañana escuchó un alboroto muy grande en el limonero. El pájaro cantaba en la punta sus silbidos de arcoiris mientras la pajarita hacía chip chip, calentando a los pichones pelados que comían como dragones todo lo que sus padres le trajeran.

Y un día tres chispas de distintos colores empezaron a saltar del nido, correteando por entre las ramas del limonero.

El hombrecito verde llamo a los pájaros. Los llamo con un silbido naranja mientras ponía en la ventana verde de la casa verde un chorro de semillas doradas.

El vecindario verde

El vecindario verde estaba un poco alborotado.

Las vecinas barrían con sus verdes escobas las veredas verdes y hablaban muy temprano sobre esos pájaros que tenían reflejos un poco lila y un poco verdemar.

Doña Soledad no dejó que su nieta se quedara mirando los pájaros.

Don Andresito se hizo el que no vio nada.

Mejor no meterse.

Dalila y su marido encerraron en una pieza a la nena y al canario verde.

Marinés, la que tejía en telar con lana verde, se puso a espiar a los pájaros. Y el hombrecito la espiaba espiarlos.

Y como ella muchos: el bicicletero, la farmacéutica y los titiriteros.

Algunos cuchicheaban y otros no decían ni mú.

Y el hombrecito andaba con los pájaros pero ni se acercaba a los vecinos. No fueran a surgir verdes problemas.

Novedades en el vecindario

Los chicos fueron los primeros en ver la novedad.

El nieto de Doña Soledad, las nenas del canario verde, Romeo, Constanca y muchos mas vieron el nido lleno de ruiditos en el limonero.

Entonces llevaron corriendo una casita para pájaros a la plaza, así podrían acercarse. Pero el guardián verde de la plaza verde sacó la casita.

Los chicos la pusieron de nuevo.

El guardián la sacó.

Los chicos y el hombrecito la pusieron.

El guardián la sacó.

Los chicos, el hombrecito, Marinés y el diariero la pusieron.

El guardián y otra gente verde de bronca la sacó.

Los chicos, el hombrecito, Marinés, el diariero, las maestras y otra gente la pusieron de nuevo.

Y los dos bandos estaban muy enfrentados cuando chip, chip, empezaron a chisporrotear los pichones, atraído por las semillas de la casita. Y después llego el pájaro. Y luego la pájara.

Los chicos hicieron ¡Sh! ¡Sh! Para que los dejaran comer. Y don Andresito dejo de gritar y también hizo ¡Sh! a otro señor que también hizo ¡Sh!.

Alguien empezó a comentar en voz baja que las siemprevivas podrían quedar muy lindas debajo del limonero. Y una señora dijo que le gustaban los bancos anaranjados para sentarse a tejer. Y un señor le dijo que quedaría lindísima tejiendo con lana gris sobre un banco anaranjado.

Y a la maestra le gustó que las tizas escribieran en rosa sobre los pizarrones verdes. Y a los chicos les gustó que los avioncitos de papel que se tiraban fueran de todos colores.

Y como quien no quiere la cosa todos empezaron a mirarse y a decirse qué les gustaba y qué no.

- ¡Nunca me lo habías dicho! - comentó una vecina a la otra.

- ¿Así que te gustan los paraguas rojos? - le preguntó un intendente a su señora.

- No me gusta tu cara verde - dijo alguien.

- Y a mí no me gusta tu boca de decir cosas verdes - contestó el otro.

Y no faltaron los enojos.

Y no faltó tampoco el que dijo:

- ¡Pero qué desorden! ¡Ya nada es como antes, si esto empieza así...!

Y no faltaron los que dieron las espaldas verdes rezongando verdes rezongos contra esa gente que desbarataba el vecindario verde y alborotaba tanto.

En medio de las idas y venidas, los pájaros se mudaron a la casita de la plaza.

El hombrecito se sumó a los corrillos donde todos decían me gusta, no me gusta, me gusta, no me gusta. Vio a Marinés, la del telar, que ahora hablaba de cambiar la lana.

Y le entró algo así como un suspiro.

Sintiéndose pajarito le canto, primero muy despacio y luego más fuerte:

Me gusta la leche blanca

Me gusta negro el café

Pero lo que más me gusta

Son los ojitos de usted.

Y bueno

Hay cosas inevitables ¿no?

NO al Verde

Un día el hombrecito verde dijo:

- No quiero saber más de cosas verdes.

Y dejó de decir “perejiles” cada vez que no sabía que hacer.

Y dejó de ponerse verde de envidia y verde de rabia.

Y además dejó de cantar “verde que te quiero verde” y esa zamba que dice “Paisajes de Catamarca con mil distintos tonos de verde...”, y “estaba la pájara pinta sentada en el verde limón”.

Dejó de decir verde como la esperanza y no quería ni oír hablar del Partido Verde ni de las luces de los semáforos, ni de las mesas de billar, ni del verdemar, ni del verde botella ni del verde loro.

Vaya a saberse cuántas cosas más dijo no, porque estaba empacado contra el verde, como una mula verde.

Entonces empezó a sacar de su casa todas las cosas verdes. Y las fue apilando en la puerta.

Allí estaban la pava verde, los sillones verdes, la cama verde y la verde yerba para tomar el mate. Y los libros y el dedal y el velador.

- ¿Que haré con todas estas cosas?

El hombrecito verde se rascó la cabeza mirando la pila verde

- ¿Y de dónde sacaré cosas nuevas? Si apenas tengo tres monedas verdes.

Y miró soñadoramente por sobre las matas, pensando vaya a saber qué.

Por fin llamó a sus pájaros y les pidió que silbaran un mensaje en las comarcas detrás de las matas.

Y fue una buena idea, porque al poco tiempo una fila de gente de todos los colores llegó serpenteando por los matorrales.

Cada uno traía una cosa de color para cambiarla por una cosa verde.

Y eran tantos pares de pies viniendo uno tras otro, que terminaron abriendo caminos en donde antes había sólo matorrales.

La pila verde se fue derritiendo como un helado, y al lado se formó una pila de cosas, azules, tornasoladas y de color repollo de los repollos que no son verdes.

Todo el mundo parloteaba y conversaba y se reía, y por ahí se tironeaban un poco, pero finalmente todo anduvo bien, y la gente se fue encantada de haber conocido un lugar tan lindo.

- ¡Gracias! – saludaron de lejos una chica y un muchacho que habían dejado un hermoso espejo y se llevaban un limonero.

El hombrecito verde se quedó en medio del atardecer mirando las cosas nuevas. Los pájaros parados en los hombros le picoteaban el pelo.

Y el hombrecito no pudo más de ganas y se puso a acomodar la casa. La pava roja en el lugar de la pava, los banquitos, las cacerolas, los carreteles de hilo.

La casa era un destello.

Cansado, el hombrecito se fue haciendo un ovillo en la cama tibia.

Los pájaros se esponjaban en el nido entre suaves parloteos.

Y vaya a saberse. Vaya a saberse qué sueños soñaron aquella noche en que la casita tuvo todos los colores del mundo.

Todos, menos el verde.

Verde que te quiero verde

Aquella mañana salió un sol color melón que sacó al hombrecito de la cama tibia.

Se desperezó y dejó escapar, pájaro a pájaro, una bandada de bostezos. Luego corrió a poner la pava roja al fuego.

La pava silbó y se despertó el pájaro que se sacudió y se acercó a beber a la pileta de la cocina.

La pajarita picoteaba migas en la mesa y los pichones se bañaban en tres tacitas para café.

Después se pusieron a silbar como todas las mañanas.

Silbidos enrulados, silbidos color agua fresca y color veleta movida por el viento.

El hombrecito los escuchaba atentamente porque algo raro había en el silbido de los pájaros. Algo parecido a la inquietud.

El día era una sola luz y la casita estaba como recién nacida. Entonces el hombrecito no dio mas de ganas de tomar mate, mientras trataba de descifrar que pasaba con el canto de los pájaros.

Se fue a buscar el mate y ahí vino el lío: No había ni pizca de verde, verde yerba. El mate estaba allí, bocón, solo, tristón y redondo, vacío, con la bombilla desmayada a su lado, porque no había yerba, porque la yerba se había ido con todas las cosas verdes. Nada verde había quedado en los alrededores de la casa.

Ni el canto de los pájaros tenía una pizca de verde.

Al asomarse a la ventana el hombrecito no vio su limonero verde, que de pronto se encendía de limones verdes y le alegraba el día verde durante los tiempos verdes.

Y el hombrecito dio vueltas y vueltas por la casa. Entraba y salía seguido por los pájaros. Hasta que dijo de pronto:

- ¡Ah no! – porque se acordó del árbol verde de navidad y de las uvas verdes y de los verdes bichos de luz y del picaflor con chispazos verdes.

Pero sobre todo, del verde, verde sabor del mate. Y de las hojas del limonero.

- ¡Ah no! – dijo

Ya eran demasiadas cosas que se habían ido por verdes.

Se habían ido las langostas y las lagartijas y los caramelos de menta y las ranas del charco y los zapallitos para hacer rellenos y, y.

El hombrecito estaba triste, con una tristeza negra.

Los pájaros, un poco marchitos, trataban de alegrarlo haciéndole piojito con el pico. Ellos también se habían quedado sin el limonero y sin azahares y sin abejas de panzas rayadas que vinieran a zumbar bajo el sol.

La casa era un destello. Pero el hombrecito y los pájaros la estaban viendo un poco gris.

El que se fue y volvió

El hombrecito verde se sacudió como un perro que se despierta.

Le hizo una caricia a cada pájaro, les dejó agua y semillas, habló dos cositas con los vecinos y diez con Marinés, la del telar.

Y se fue.

Se fue por los caminos que quedaron marcados por los matorrales cuando cambiara las cosas verdes por las cosas de colores.

Caminó por los caminos caminados.

También hizo caminos al andar, como dice la canción

Y fue pasando un largo tiempo de varios colores.

Cuando el hombrecito volvió, lo seguían las abejas de panzas rayadas, que seguían a los azahares que estaban en el limonero, que estaba en el hombro del hombrecito, junto a una bolsa de color verde.

Un limonero y una bolsa que el hombrecito dejó en el suelo con una sonrisa de alivio.

Los pájaros alborotaron mientras plantaba el limonero. Sin perder tiempo empezaron a tejer nuevos nidos.

El limonero se mecía con un suave sonar de abejas y hojas.

La pava roja silbaba al fuego, secreteándole cosas a Marinés que la había puesto a calentar sin pedirle permiso a nadie.

El hombrecito la saludo feliz.

Vio también que el vecindario había plantado semillas de las que comían los pájaros, para poder alimentarlos si él tardaba en regresar.

Y se sintió adorablemente bien.

Abrió con energía la bolsa color verde y lleno el mate de yerba.

Y aquí dejó al hombrecito y a Marinés tomando un verde mate debajo del limonero, mientras la bandada de pájaros estalla en chispas sobre el pequeño vecindario.

Digo que los dejo ya, por que esta historia puede seguir y seguir hasta cuando ustedes quieran.

Y también puede volver a empezar con gente azul, de la casa azul, del país azul, que tenía un...

Fin.

El trompo de palo santo

Gustavo ROLDÁN

El trompo giraba y giraba abriendo un huequito en la tierra.

Primero había bailado en un enorme círculo que se fue cerrando cada vez más, hasta quedarse quieto, casi inmóvil, casi hasta hacer dudar si no estaba clavado en el suelo.

- ¡Se durmió! -dijo el Negro en voz baja, un poco como para no despertarlo-- ¡Mirá cómo se durmió!

- ¡Sin cabecear siquiera! -dijo Atilio-. No hay un trompo como éste.

- ¿Es cierto Atilio? ¿Es cierto lo que dice el Negro? -preguntó el Rubio, que acababa de llegar.

- Si lo dice el Negro, no debe ser cierto.

- Dijo que tu trompo era de palo santo.

- Y bueno, alguna vez tenía que decir la verdad.

- Bah, no puede ser. ¿Quién vio un trompo de palo santo?

El trompo comenzó a hamacarse perdiendo fuerzas. Cabeceó para un lado y para el otro, giró acostado en la tierra, y se quedó inmóvil.

Cinco al menos chocaron tratando de agarrarlo primero. María fue la más rápida, y apretó al trompo en una mano que no alcanzaba a cubrirlo.

- ¡Vamos, vamos! -dijo Atilio-, las mujeres no se meten con mi trompo.

- Eh, Atilio, ¿no me vas a dejar?

- Las mujeres no juegan con trompos -dijo el Negro tratando de quitárselo-. Las mujeres nunca saben nada.

- ¡Más mujer será tu abuela!

María escondió la mano y dio un paso para atrás. El Negro se quedó con la mano estirada.

- María, mejor te vas volando de aquí. Nadie te dio vela en este entierro. Dame o te lo quito.

- ¿Por qué no hacés la prueba? -dijo retrocediendo otro paso.

- ¡No comencemos con peleas! Ahora estamos con cosas serias, -dijo Atilio.

- Atilio, vos sabes que yo lo puedo hacer bailar. ¿No me dejás una sola vez?

- Bueno, pero dale. Una sola, ¿eh?

María agarró el piolín con un poco de miedo. No era fácil manejar ese trompo con todos los chicos esperando que hiciera las cosas mal. Lo peor era cuando estaban en barra, entonces no le perdonaban que fuera mujer. De uno en uno las cosas eran diferentes, pero ahora estaban juntos, y para peor con un trompo nuevo, de palo santo, con el que todos querían jugar.

- Dale, María, siempre te metés en lo que no te importa.

Claro que a ella le importaba. Demasiado tenía que aguantar en su casa con esas tontas muñecas que le regalaban. Bueno, tontas no, también eran lindas y las quería, pero eso de que las chicas no corren y no saltan y no suben a los árboles... Atilio y el Negro eran los únicos que le ganaban a subirse a los árboles. Y con los barriletes la cosa era bien pareja. Que el Negro dijese esas barbaridades no le importaba, total, era su hermano. Pero que Atilio...

- Dale, María, dale... Nos hacés perder tiempo a todos...

María lo miró al Negro con furia. Y el Negro conocía esas miradas de su hermana. ¡Pero cómo molestaba metiéndose todo el día con sus amigos! Lo único bueno era que nunca iba con cuentos. Pero se bañaba todos los días, no faltaba nunca a la escuela, tenía las mejores notas.

- Dale, María, dale -dijo el Rubio.

- Déjala tranquila -dijo Atilio-, hace bailar los trompos mejor que vos.

María se puso colorada. Midió la distancia con los ojos eligiendo el mejor lugar, se afirmó bien adelantando un pie y con las piernas abiertas, como su mamá le decía que no debía pararse una señorita. Pero qué hacerle, ya había descubierto que el gran secreto de los muchachos para tirar una piedra, correr más rápido, saltar más lejos, era no pararse como una señorita.

- ¡Dale María!

- ¡Dale María!

Lo que faltaba. Ahora también los otros chicos, los más chicos, que no se metían en la pelea, comenzaban a apurarla.

María sonrió sin decir nada. No hacía falta. Sabía otro secreto que aprendiera jugando con los muchachos. Para tirar una piedra o hacer bailar un trompo había que separar el codo del cuerpo. Más alto o más bajo, pero siempre el brazo con el codo hacia afuera.

El brazo de María se levantó y bajó como un latigazo, en un movimiento perfecto, casi invisible, y los ojos de todos se clavaron en el trompo que silbaba convertido en una cosa viva.

La música pareció salir del trompo. Era una música suave y adormecedora, un pequeño vals que hablaba de barrios y glicinas, de un pedacito de cielo en una ventana enrejada.

Como sin querer acompañaron con el cuerpo el ritmo de la música, como sin pisar el suelo giraron y giraron, como sin darse cuenta Atilio y María se tomaron de la mano, se miraron a los ojos, se abrazaron y bailaron.

Girando como el trompo se juraron amor para siempre, sin decir ninguna palabra. Cerrando los ojos se dejaron llevar por la música y soñaron los sueños más dulces. No se dijeron ninguna palabra, que es como decir todas las palabras, mientras el baldío se cubría de madre selvas y jazmines y los árboles de la vereda eran lapachos

florecidos y el mundo era hermoso porque las manos se entrelazaban, se soltaban, y las puntas de los dedos se acariciaban lentamente mientras el sonido se borraba y apenas quedaba el recuerdo como un sueño.

Los chicos volvieron al baldío.

Ahora, sin silbar, el trompo seguía bailando, como inmóvil. María se alejó en silencio. Después de todo, también era hora de jugar un rato con sus muñecas.

Atilio la alcanzó.

- Chau, María -le dijo-. Cuando haga un barrilete nuevo va a ser para vos.

- ¡Qué lindo! Bueno, chau.

Se fue caminando despacito, pero apenas se alejó unos metros comenzó a saltar, sonriendo, casi llorando, pero contenta. Sobre todo muy contenta.

Malos tiempos para Drácula

Jorge Claudio MORÍAN

Un día tapiaron la vieja casa de la calle Nicaragua: los vecinos se quejaron de que allí vivían vagabundos. No sé si es cierto, ni hace al relato. Lo que sí es cierto es que levantaron una desprolija pared de canto, y las graciosas ventanas ojivales -rotas, por lo demás- quedaron convertidas en agujeros de ladrillos rojos, tan nuevos que desentonaban con la gris decrepitud del resto.

En el interior de la casona volvieron a reinar las sombras, también de noche (un potente foco de mercurio del supermercado vecino entraba antes por las graciosas ventanas ojivales).

Y eso fue lo que provocó el renacimiento del Conde.

El Conde Drácula, claro.

No vamos a contar aquí los avatares que habían conducido su ataúd a la casona de la calle Nicaragua, ni quién lo había colocado exactamente frente a las graciosas ventanas ojivales de tal forma que siempre, siempre, le daba la luz. Y, ya sabemos, con luz Drácula es un inútil.

El Conde abrió la tapa del hermoso féretro de ébano, y estiró todos sus huesos que *traclequearon* como una reposera antigua. Alzó los brazos y abrió una tremenda bocaza llena de colmillos, para lanzar un gigantesco bostezo, tan grande que hasta me contagia a mí... Aaaouh... ¿A vos no?

El mal aliento casi guillotina a una araña.

El Conde chasqueó la lengua y castañeo los dientes y, buscando un agujero oscurísimo, se convirtió en vampiro y salió volando.

Acababa de ingresar en los últimos años del siglo XX. Aunque poco le importaba a él, inmortal como era. Eso sí, para casos raros no había como la doctora Fenstein. Eso pensó ella, acomodándose un mechón

rubio, cuando entró aquel individuo flaquísimo, palidísimo, frío como una heladera mal cerrada, y con unas ojeras pintadas con el mejor delineador.

- Usted me conoce, doctora- dijo. -Yo soy Drácula.

- Drá-cu-la -anotó ella en la historia clínica- ¿Fecha de nacimiento?

- Más o menos... 1400. En Valaquia, hoy Rumania. Drácula, a esto, había cerrado los visillos, no fuera que entrara luz (aunque era de noche, claro).

- ¿Cuál es su problema, señor Drácula?

- Conde, por favor... Verá, yo chupo sangre.

- Comprendo. Y eso le provoca mal aliento de origen bucal.

- ¡Eso no importa! ¡Lo que pasa... es que tengo miedo al SIDA! ¿Usted sabe qué es eso?

- Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida. Es una enfermedad que anula el sistema inmunológico, y uno no puede curarse de ninguna otra enfermedad. Se puede morir de un rasguño, porque no se cura. Pero usted...

- ¿Pero es cierto que puedo contagiarme, verdad, doctora?

- Claro, señor Drácula. El SIDA se contagia por los fluidos del cuerpo. Por los que salen de los órganos sexuales -pero ese no es su caso-, o la sangre. Por la mezcla de sangre de alguien infectado con SIDA con su sangre. Ese sí es su caso, ¿verdad?

- Sí, ese es mi caso. Ya he chupado la sangre de siete señoritas, un rockero, un camionero y una maestra jubilada. La maestra tenía una cartilla escolar donde hablaba de ese SIDA.

Y me entró el quíiqui. ¿Tendré SIDA?

- Ya se va a dar cuenta.

- ¿Cómo, doctora?

- Fácil -dijo la doctora Fenstein- Como usted es inmortal, no morirá por propia definición. Pero no habrá Dios que le saque la primera infección, por más tonta que sea, que se pesque.

- Buu, juu...

-¿Buu,ju?

- Cállese. ¿Nunca vio llorar a un vampiro...? A propósito... ¿usted tiene SIDA?

- Por supuesto que no.

El Xonde Drácula revoleó su capa negrísima, mirando fijo a la doctora Fenstein, que se quedó turulata de la emoción. El conde abrió muy grande la boca llena de colmillos y, con un suspiro profundo, la mordió toda.

El supermercado tuvo que cerrar. Algunos vecinos se mudaron. Y otros, más valientes, clausuraron puertas, ventanas y patios que daban a la casona de la calle Nicaragua.

Llamaron a la tele, pero ni el más guapo de los reporteros quiso arrimarse.

Y ahí está. La casona. Tapiada. Cerrada. Oscurísima por dentro, aunque esto nadie lo sabe. Lo que todos saben, lo que cualquiera puede oír personalmente, son los tremendos, poderosos, angustiantes estornudos que salen de la mole gris de ventanas graciosas y ojivales cerradas con ladrillos colorados.

Por eso la llaman ahora La Casa del Estornudo. En las guías turísticas. Es esa. ¿Alguien quiere bajarse del micro para oír mejor? ¿No?

Je, estos turistas, siempre miedosos...

Pobrechico *

Esteban VALENTINO

Conozco a Pobrechico desde que nació. Al principio no podía ni tocarlo. Mi mamá me había dicho que había que tener mucho cuidado porque esto y porque lo otro. Yo no entendía ni medio lo que me decía mi mamá y quería tocarlo. Ni siquiera me dejaban acercarme a verlo. Yo me enojaba mucho porque había guardado algunas cosas para él y como me dijeron que iba a tener que esperar un poco para dárselas ahora había que encontrarles un lugar para que no se perdieran, al menos hasta que Pobrechico dejara la pieza esa toda oscura. Pero ¿dónde se pueden guardar un caracol y seis bichos bolita? Ahora, la verdad, ¿qué mal le podían hacer un caracol y seis bichos bolita? Ninguno. Caminarle por arriba un poquito. Y eso si no se los toca, porque en cuanto uno les muestra el dedo los caracoles se meten para adentro y los bichos bolita se enroscan y ya no se les ven más las patas. Está bien que se iban a traer un poco de sol del jardín y mamá no quiere saber nada con sacarlo afuera. Ni que le prenda la lámpara me deja la abuela.

Qué manía esa de la luz. Como si algo tan lindo pudiera lastimar a alguien. Yo miro a cada rato el velador de mi pieza. Cierro un poco los ojos para que un solo rayo se me venga a la cabeza y entonces pienso que estoy cargando mis superpoderes. Después voy al patio y me tiro de la higuera y a veces me lastimo el pie pero la culpa es de la higuera no del velador. Yo a Pobrechico le prohibiría que subiera a la higuera, que sí es peligrosa y más para él que no la conoce y en una de esas se cree que todas las ramas pueden sostenerlo. A menos que yo esté con él para poder decirle dónde poner el pie y dónde no.

Pero le abriría la ventana porque el sol es bueno, no como la higuera que a veces lastima los pies.

* Primer Premio Amnesty International 1995 (“Te cuento tus derechos”).

Con mi mamá no puedo hablar de estas cosas porque está la mayor parte del día encerrada en la pieza oscura con Pobrechico y mi papá apenas llega también se mete allí y yo me tengo que quedar afuera con mi abuela que se la pasa respirando fuerte. Yo entonces me acerco y le tiro de la pollera para que me escuche.

- Abu ¿y si vamos cuando papá no está y mamá duerme y le abrimos la ventana y lo llevamos al patio y yo le enseño a subir a la higuera?

Pero la abuela me revuelve el pelo que después va a ser un lío peinarme y no me dice nada. Como no quiero que siga me voy a jugar con el camión nuevo para cargar al caracol y los bichos bolita así los saco un poco del frasco con agujeros donde los metí porque estar todo el día dentro de un frasco debe ser aburrido y en el camión no tanto porque al menos pasean y se distraen. Se nota que les gusta. Cuando los vuelvo a meter en el frasco pareciera que les da rabia.

Ahora, lo que me da más bronca son las visitas. La señora de enfrente, por ejemplo, que cada vez que viene no hace más que nombrarlo a Pobrechico y mirarla raro a mi mamá. Se aparece todos los días y meta tomar mate con mi abuela y mirar raro para la puerta de la pieza oscura.

O mi tío Eduardo que antes siempre jugaba conmigo a la pelota y que ahora apenas si me tira unos tiritos al arco tan despacito que me los atajo a todos sin problemas y cuando le protesto me dice que lo que pasa es que si pateo fuerte hace mucho ruido y se puede despertar Pobrechico. Yo entonces me voy a la higuera y mi tío Eduardo se mete en casa respirando fuerte. Una vez le pedí a mi mamá que lo sacáramos al patio para que me viera atajar los pelotazos del tío Eduardo pero mi mamá me miró raro también, como la vecina de enfrente cuando la mira a ella. ¿Será que el viento le hace peor que el sol y yo como no entiendo digo cosas así, peligrosas? Yo no sé, pero cuando sea grande voy a inventar paredes que dejen pasar la parte sana del viento y todo el sol, así Pobrechico puede salir al patio sin que mi mamá me mire como la vecina de enfrente.

Todo siguió más o menos igual. Mi mamá y mi papá encerrados, mi tío sin patearme y mi abuela dale que dale a la respiración.

Hasta que fui al almacén y llegué justo que estaban hablando de él. Me di cuenta cuando lo nombraron. La almacenera le decía a una señora gorda, que con la cola me tapaba todo, que Pobrechico haber nacido así y la señora gorda que me tapaba decía que, pobre la familia y yo, que estaba apurado con mi botella de agua mineral y mis cien gramos de queso de máquina, supe que me necesitaba y era como si me llamara. Dejé la bolsa y salí corriendo porque el agua mineral y el queso podían esperar pero él no. La abu estaba en la cocina, mi papá todavía no había llegado y mi mamá cambiaba de lugar los adornos del comedor vía libre. Abrí de a poquito la puerta de su pieza, entré sin hacer ruido y me acerqué lo más despacio que pude hasta el moisés. Me acostumbé en seguida a la oscuridad y al fin lo pude ver. Estaba despierto, mirándome, y me sonrió y yo no me pude aguantar más. Fui corriendo hasta la ventana, la abrí entera y volví para verlo bien. Ahora cerraba los ojos porque claro el sol con tan poca costumbre que tenía le molestaba. Para que no se pusiera a llorar lo levanté y me senté con él en el piso. Estuvimos allí lo más panchos y Pobrechico recontento y yo estaba tan distraído que no me di cuenta de que mamá y papá me miraban desde la puerta y di vuelta la cabeza para ver la ventana abierta y menos mal que el caracol y los bichos bolita ya se habían metido en el moisés pero al sol no había cómo esconderlo dando vueltas por toda la pieza y mamá y papá miraban con cara de tontos lo lindo que estaba Pobrechico y ellos pobres no se habían dado cuenta con la ventana cerrada y el sol afuera.

ANEXO 3

¿Quién es **HILDA**?

Su acento revela que es chaqueña, tiene 32 años y vino a Córdoba hace 5 años. De todos los alumnos fue la que más insistió en participar, proponiendo acciones, gestionando contactos, revelando fuerte responsabilidad, seriedad, compromiso con la palabra empeñada, motivación con la promoción de la salud y con la participación social y un gran conocimiento de sus vecinos. Ante el planteo de que se iba a seleccionar a dos mujeres E.E.P., el Equipo de Salud, nos insistía que ella no era la más indicada para ser becada ya que no tenía un apoyo en la comunidad por generar rechazo en la misma al distanciarse con aspiraciones de crecimiento social, con un discurso impregnado en los valores de la clase media: tener su casita propia, en un barrio, *“salir de la villa”*, *“acá la gente no educa a sus hijos, cree que son como las plantas que uno las riega y ya está: les dan de comer a los chicos y con eso creen que ya está, que no les tienen que enseñar más nada”*. Personalmente creemos que lo que tiene Hilda de destacable y de valioso son sus valores éticos y morales, su altruismo. Pensamos que tiene que ver con su crianza, *“en el campo”*. Como nos relatara, en alguna oportunidad, su madre biológica la abandona en reiteradas oportunidades, asumiendo su crianza la abuela materna, a quien ella llama “mamá” quien es la que le transmite sus valores tradicionales. Desde los 7 a los 9 años queda en guarda de su maestra rural, (como estaba desnutrida y enferma, por orden judicial es retirada de su casa), a quien Hilda recuerda con cariño y reconoce como un ejemplo. A los 9 años reaparece en su vida su madre, quien consigue sacarla de la casa de la maestra y la pone en el servicio doméstico de la familia de un médico. Al llegar a la adolescencia el médico comienza a mirarla “de otra manera” y ella decide escaparse de esa casa. Cuando vuelve, al relatar lo sucedido obtiene como respuesta una tremenda golpiza que ella recuerda: *“la paliza fue terrible, pero lo que más me dolió fue que mi madre no me creyera ni me defendiera”*. A partir de ahí vuelve

a su casa y sigue trabajando en el servicio doméstico y en la cosecha de algodón bajo la explotación de su madre.

A pesar de la dureza de su historia de vida toma los valores de referentes como su abuela y la maestra, pero no los prejuicios. Esta forma de pensar la llevó a no aceptar trabajar como puntera política porque según sus palabras *“la política es sucia”*. Actualmente está en pareja y está muy conforme con ella y con su familia; dice que no quiere casarse, porque según su abuela *“cuando uno se casa, se deja estar, como lo tiene seguro al otro, ya no lo cuida y termina separándose”*. Ella ha logrado que su pareja cambie muchos estereotipos machistas, y al decir de los varones vecinos *“es un pollerudo”*, ya que participa en igual medida que ella en la crianza de sus 6 hijos pequeños y de las tareas del hogar. Con él vino del Chaco buscando *“un futuro mejor, porque si acá falta trabajo, allá estábamos mucho peor”*. A pesar del gran esfuerzo que significa el sostén de su familia y su trabajo como empleada doméstica, ella dedica una considerable parte de su tiempo al trabajo comunitario, para orgullo de sus pequeñas hijas.

Reflexión: de las charlas que hemos tenido con Hilda, en las que hemos analizado la marcha del proyecto, nos queda la sensación de que ella sólo ve la formación que recibió del Equipo de salud, sin registrar los aprendizajes realizados con Egretta. Probablemente porque asimila la capacitación que le hemos brindado en todos los encuentros de la Fundación, (para las intervenciones comunitarias) con las clases que Elisa le dio en el CENMA donde ella cursa sus estudios secundarios, no visualizando que en todas esas instancias con nosotras, ella ha aprendido mucho más que contenidos teóricos sobre salud sexual y reproductiva.

LOS EDUCADORES ENTRE PARES HISTÓRICOS

¿Quién es *GACHY*?

Ella al igual que Hilda, se formó como E.E.P. en el secundario para adultos donde trabaja Elisa. Vive en una pequeña, humilde, limpia y prolija casita de Villa La Toma, donde tuvieron lugar los talleres en el verano. Es una muchacha de 28 años, muy simpática, afable y con el típico sentido del humor cordobés, con el que es capaz de aligerar tediosas jornadas de trabajo. Es la más novata de nuestras E.E.P. y su compromiso no es tan profundo como el de los demás. Consiguió trabajo como auxiliar docente en una guardería estatal, mediante sus contactos políticos, los que ha establecido por actuar en la comunidad como puntera.

Tiene cuatro hijos, el mayor de ellos está a cargo de su abuela ya que la segunda pareja de Gachy, padre de sus tres hijos menores, lo rechazó. Luego de unos años de convivencia conflictiva, ya que este hombre la maltrataba física y verbalmente, se pudo separar gracias a la intervención de Mariela, la trabajadora social del equipo de salud. Sin embargo, todavía le cuesta reflexionar y hacer cambios profundos en su vida.

Nosotras tomamos contacto con Gachy por el interés que había mostrado en la prevención del VIH/SIDA, pero fundamentalmente por su carisma personal. Gachy es una persona altamente sociable, se lleva bien con todos sus vecinos, esta característica facilitó una muy buena llegada a las familias de la villa lo que permitió desarrollar los talleres con los niños durante el verano. Ella visitó a sus vecinos, padres de niños pequeños para sensibilizarlos sobre la necesidad de la educación sexual desde edades tempranas.

Actualmente está conviviendo con un joven de veinte años, con quien mantiene una relación de tipo maternal. En una oportunidad en que llegamos con anticipación al taller, pudimos observar la relación de Gachy con él: ella volvió de trabajar, limpió y ordenó su casita, y mientras se afanaba trabajando y atendiendo a sus hijos, a la vez disponía su casa

para desarrollar el taller. Mientras, su pareja deambulaba por la casa, tomaba mate, se entretenía coloreando un libro junto con los niños y se acostaba de a ratos a pesar de que se acababa de levantar, mientras pedía que le llevaran galletitas. Sobre esta relación Hilda bromeaba *“tenés que terminar de criarlo al niño, antes de criar a tus chicos”*. Luego ante nuestra presencia él nos comentó que querría *“dejar el colegio para salir a trabajar”* sin embargo Gachy afirmaba que no quería que lo hiciera, ya que decía que debe seguir la escuela, sosteniendo así este vínculo de dependencia infantil.

Trabajó con nosotras de una forma muy entusiasta durante tres meses, pero desde hace un tiempo, su actitud y participación en los talleres ha cambiado, la notamos diferente y al preguntarle a Hilda, nos dice que está pasando por dificultades económicas y laborales graves: está por vencerse su contrato de trabajo en la guardería y tiene deudas para pagar su casa. Gachy nos cuenta que debe comenzar a participar más activamente en las reuniones políticas para poder ser recontratada. Tiene temor de perder su trabajo por no haber participado más activamente en las reuniones y campañas anteriores. Está en el último año de la escuela y a pesar de nuestra intervención y estímulo para que continúe sus estudios, los retoma para luego definitivamente dejarlos. Observamos que paulatinamente declina su participación.

¿Quiénes son **GERARDO, ELY** y **YOHANA**?

Ellos fueron formados por Mónica cuando cursaban sus estudios secundarios. Viven en Villa El Libertador, uno de los barrios más populosos de la Ciudad de Córdoba, de los denominados “Barrio Pueblo”. Esta comunidad es muy conocida por su marcada identidad y por el elevado número de habitantes, la mayoría con sus necesidades básicas insatisfechas. Sin embargo, a diferencia de Hilda y Gachy, sus familias cuentan con más recursos que ellas, como los que implica habitar en un barrio y no en una villa. Sin embargo, la pertenencia a este humilde barrio es un estigma, como lo revela Gerardo cuando dice *“yo si quiero tomarme un remis, no puedo. No quieren entrar al barrio. Y yo tengo derecho como cualquier otro”* y también cuando cuenta que al ir a buscar trabajo *“yo con lo que he hecho en la Fundación, con mi currículum, puedo lavar, puedo tapar de donde vengo. Yo tapo el barrio con lo que hago, es como si las cosas que yo hice en la Fundación pudieran limpiar del barrio que soy.”*

Estos tres jóvenes se inician como E.E.P. en la escuela secundaria del barrio como alumnos de Mónica, realizando intervenciones en la propia escuela y participando activamente en actividades barriales. Debido a su perfil: solidarios, comprometidos, reflexivos, autónomos y muy responsables, los invitamos a participar del primer Seminario – Taller sobre Educación Entre Pares y Salud, (que dictábamos desde la UNC en el año 2003) para mostrar en una dinámica participativa el rol del E.E.P. Esta primera actuación causó un gran impacto entre los participantes a través del diálogo que se generó con ellos. Luego siguieron trabajando con Mónica en la escuela, en la constitución de un Centro de ex alumnos. A partir de allí, se sumaron a participar formalmente en las actividades de la Fundación, interviniendo cada vez más en la planificación de los talleres de formación o visitando escuelas para ayudar a los docentes a desarrollar proyectos de Educación Entre Pares, así se fueron involucrando paulatinamente cada vez más, hasta que en el año 2004 tuvieron a su cargo la formación de un grupo de E.E.P. en la escuela República de Francia de la ciudad de Córdoba.

Todos viven con ambos padres y sus familias son muy numerosas, de escasos recursos, pero reconocidas por sus valores en la comunidad. Sus padres, muy humildes, viven de sus trabajos y no son asistidos por planes sociales. En las tres familias, para algunos de sus integrantes, la educación cobra un valor importante, al decir de Gerardo *“cuando yo dejé la escuela, mi hermana mayor me anotó de prepo y no me dejó en paz hasta que vio que yo respondía”*. En el caso de Ely, su mamá es maestra y cursó el magisterio de grande con mucho esfuerzo, mientras trabajaba como empleada doméstica y actualmente es colega de Mónica en la escuela de Villa El Libertador.

La motivación que tienen para trabajar como E.E.P. es *“poder ayudar a la gente, ser útil a otros”* y cobra especial valor el ser reconocidos por sus vecinos del barrio *“como un modelo, mis vecinos nos ven a nosotros como un modelo, somos los únicos que estudiamos en la facultad.”*

“No sé cómo hubiera sido mi vida si no me hubiera puesto a trabajar en esto, cómo hubiera sido mi vida hoy, porque las juntas se pegan, para bien o para mal”. Reconocen el cambio en sus valores, que incluso chocan con los de su familia, o de su grupo de pares: *“en mi vida cambió todo, esto me ayudó muchísimo, aprendí a no ser como los demás, a no apurarme, me cambió totalmente la forma de pensar. Yo aprendí a valorarme, respetarme, a decir que no. Eso lo aprendí ahora”*

El reconocer el valor de su trabajo como E.E.P. les llevó su tiempo, les costó sentirse valorados, incluso manifiestan que no nos creían a nosotras cuando les decíamos que los invitábamos a integrarse:

“las escuchábamos a Uds. que decían “Uh!, mirá qué bien como trabajan los chicos...” Y no nos parecía, no sentíamos que hacíamos bien las cosas, como que era algo importante... Llegó un tiempo que veíamos que resultaba, entonces decíamos, ¡es importante!, otras personas, los chicos, otros profesores, nos prestaban atención... Servía lo que hacíamos y nosotros no nos dábamos cuenta, que era algo importante y una vez cuando veníamos caminando de la Red Buhito nos dimos cuenta que realmente era importante lo que hacíamos, que resultaba en la gente. Nosotros las veíamos a Uds. Y decíamos, lo que hacen ellas, sí es importante, mirá las profesoras... nos comparábamos con uds. Como Uds. saben más... no le veíamos la importancia de lo que hacíamos nosotros.

Cuando después de una charla Uds. nos decían que estuvimos bárbaros, u otra gente nos felicitaba, nos preguntábamos: ¿será cierto? Y ahí es cuando uno se empieza a sentir más importante, sirvió esto que hice a alguien, le afectó, uno se empieza a valorar más uno.

Cada uno tiene una cualidad por la cual está acá. O sea me parece que además es el ejemplo de persona no tan solo lo que voy a decir sino como soy, con mis actitudes, todo influye, como voy a hablar y decir: ¡chicos cuidense! y yo estar embarazada. Ahora nos damos cuenta que somos importantes, ejemplos de personas. (Ely)

Reconocen el valor de conocer e interactuar con las otras personas que frecuentan y que manejan códigos diferentes, por ejemplo los estudiantes de la Universidad, los docentes, los profesionales de los equipos de salud y que los lleva a enriquecerse culturalmente. Al decir de Hilda, “*se pueden hablar de otras cosas*”, “*a veces uno tiene las cosas adentro pero hasta que los profesionales no te lo dicen cuando las ve en otro se da cuenta que las tiene*”.

Reconocen el impacto de su trabajo en su propia familia “*mi mamá nunca nos hablaba de esos temas y hoy me ayuda a pegar los preservativos en los folletitos, yo hablo con mi hermanita, estos temas antes ni los hablábamos y ahora... ¡ya es re-natural hablar de estos temas!*”.

Los chicos actúan como consejeros de sus vecinos, ellos rescatan su apropiación de valores culturales propios de la clase media, el estudio, el obtener cosas por el esfuerzo personal, el cambio en los estereotipos de género, el tener otras aspiraciones diferentes a la maternidad como la única realización de la mujer, no a disfrutar a través del descontrol.: “*yo a los chicos les digo que se cuiden, que usen preservativos, que si no tienen y yo tengo les voy a dar, pero que se cuiden que no se arruinen la vida... () no es que desprecie a los de la cuadra, me molesta que la gente que quiero se eche a perder; yo les aconsejo*”. Hay una verdadera preocupación de ellos por mejorar a sus amigos y vecinos para que puedan seguir su trayectoria de vida. Hilda comparte este deseo de que otros puedan transitar y evolucionar positivamente como lo hizo ella: “*mi mayor deseo sería volver al Chaco y lo que yo hago acá hacerlo con mi gente*”.

ANEXO 4

Talleres





Participación de los EEP formados





Desarrollo de la experiencia
en las diferentes comunidades









Serie Cuadernos de Trabajo

Comunidades de Práctica

La Serie de Cuadernos de Trabajo editada por el Sector Educación de la UNESCO en Montevideo busca documentar experiencias muy diversas. Todas ellas, sin embargo, tienen como elementos comunes que han sido realizadas con la asistencia técnica de Educación UNESCO Montevideo; contribuyen a la prioridad principal de Educación Para Todos, y han convocado al trabajo mancomunado de ciudadanos con formaciones y perfiles diferentes en torno a un quehacer común.

Más allá de estos elementos, los Cuadernos de Trabajo son tan variados como la capacidad de los equipos involucrados, las modalidades de intervención, la complejidad del análisis, etc. Del mismo modo, la duración de los proyectos contemplados puede variar desde seis meses a dos años.

Los trabajos a nivel de comunidades locales como los reseñados en esta Serie cumplen funciones educativas importantes e implican esfuerzos significativos. De hecho, los concebimos como acciones a favor de la Educación para el Desarrollo Sostenible dentro del marco de "comunidades de práctica" definidas por Etienne Wenger: "contextos dinámicos que manejan competencias y pueden integrar nuevos ciudadanos a compartir experiencias y reconstruir la identidad comunitaria".

Es frecuente que las experiencias realizadas a nivel de comunidades locales no lleguen, o lleguen de un modo ocasional, a conocimiento de otros grupos. Sin embargo, estamos convencidos que los conocimientos y experiencias acumulados son valiosos para intercambiar y mejorar las modalidades de educación. Para facilitar este paso es que hemos concebido los Cuadernos de Trabajo de esta Serie.

El Cuaderno de Trabajo tiene dos tiempos de construcción. En la primera etapa se describe la intervención y se detallan las diversas actividades en relación al proyecto, conjuntamente con los aspectos de carácter simbólico que emergen y se discuten en el trabajo del equipo. En una segunda instancia, sobre el final de las actividades, se re-elabora el material, preparándolo en función "de otros" que, potencialmente, podrían beneficiarse del conocimiento de la experiencia. Para ello, si bien existe una descripción de lo actuado, el énfasis está puesto en el análisis crítico que el equipo realiza de su trabajo en todas sus facetas.

Esperamos que esta Serie sea de utilidad, tanto como parte de la memoria de los actores de cada experiencia y comunidad, como para inspirar nuevas y diversas iniciativas de educación a nivel local. Al invitarlos a su lectura lo hacemos con la certeza que representa un ejemplo de esfuerzo en esa zona de tensión entre la realidad y la utopía en la que el trabajo educativo y comunitario adquiere uno de sus valores más profundos.

Dra. María Paz Echeverriarza
Oficina de la UNESCO en Montevideo
Representación ante el MERCOSUR