

Tipo de documento: Tesis de maestría

Influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional de las personas

El caso del Scoutismo Húngaro en la Argentina en historias de vida.

Autor: Fothy, Estela

Fecha de defensa de la tesis 14/11/2021

¿Cómo citar este trabajo?

Fothy, E. (2021). Influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional de las personas. El caso del Scoutismo Húngaro en la Argentina en historias de vida. [Tesis de Maestría inédita]. Universidad Torcuato Di Tella.

URL ESTABLE

<https://repositorio.utdt.edu/handle/20.500.13098/11719>

El presente documento se encuentra alojado en el Repositorio Digital de la **Universidad Torcuato Di Tella**.

Dirección: <https://repositorio.utdt.edu>

UTDT-Maestría en Administración de la Educación

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

Universidad Torcuato Di Tella

Maestría en Administración de la Educación

Director de Tesis: Judith Kesserú Némethy, Ph.D.

Alumna: Estela Fothy

Título de la Tesis:

Influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional de las personas.

El caso del Scoutismo Húngaro en la Argentina en historias de vida.

“A cserkész egyeneslelkű és feltétlenül igazat mond”

(El scout es sincero, leal y dice siempre la verdad)

(I. ley del código scout)

Buenos Aires, noviembre de 2021

Índice:

PARTE I

1. Abstract
2. Palabras clave
3. Agradecimientos
4. Prefacio
5. Introducción

PARTE II

1. Problema a abordar
2. Marco histórico contextual
 - 2.1. Características de la comunidad húngara en Buenos Aires
3. Estado del arte
4. Justificación
5. Objetivos Generales
6. Objetivos Específicos
7. Marco teórico
 - 7.1. El enfoque sociocultural del aprendizaje y el método de enseñanza inductivo basado en la actividad
 - 7.2. Entornos socio-comunitarios como fuente de justicia educativa
 - 7.2.1. Internacionalización, globalización y calidad educativa
 - 7.2.1.1. Panorama de la Educación Superior (sistema formal)
 - 7.2.1.2. Panorama de la Educación no formal
 - 7.2.2. La equidad a nivel microsocial versus la desigualdad global
 - 7.2.3. Identidad cultural y el compromiso cognitivo, académico, conductual y afectivo
 - 7.2.4. Ethos: experiencias latinoamericanas
 - 7.3. La experiencia educativa y la figura del maestro como guía

PARTE III

1. Descripción del Modelo Scoutismo Húngaro en la Argentina
 - 1.1. El decálogo scout y la educación en las virtudes humanas
 - 1.1.1. Esquemmatización de las virtudes

- 1.1.2. El decálogo scout
- 1.2. El currículum centrado en las competencias
 - 1.2.1. El sistema de pruebas o *badges* del curriculum scout.
- 1.3. La adquisición y ejercicio del liderazgo
 - 1.3.1. El dispositivo de inmersión en liderazgo scout
 - 1.3.2. El liderazgo scout en la aplicación de casos de mejora
 - 1.3.3. Hacia una comunidad de aprendizaje
- 1.4. Planificación, el uso de los tiempos y estrategias didácticas centradas en el juego
- 1.5. El scoutismo en Pandemia

PARTE IV

- 1. Metodología biográfico-narrativa
 - 1.1. Resultados esperados
 - 1.2. La muestra y el trabajo de campo
 - 1.3. El análisis de los datos
 - 1.4. El scoutismo en historias de vida
 - 1.4.1. La historia de Edith
 - 1.4.2. La historia de Marta
 - 1.4.3. Patrones comunes y hallazgos
- 2. Palabras finales
- 3. Discusiones

PARTE V

- 1. Director de Tesis
- 2. Bibliografía Principal
- 3. Bibliografía Ampliatoria
- 4. Apéndice
 - 4.1. Registros fotográficos, diarios, testimonios
 - 4.2. Historias de Vida: transcripción de entrevistas y sesiones originales grabadas
 - 4.2.1. Caso A: Edith
 - 4.2.2. Caso B: Marta
 - 4.3. Planificación modelo de un campamento de inmersión en liderazgo.

PARTE I

1. Abstract

La tesis se propone analizar la influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional, identificar la transferencia de las competencias inter e intrapersonales adquiridas en la educación scout a otras áreas de la vida como en el ejercicio profesional de habilidades de liderazgo, y esclarecer el juego identidad cultural en el marco de la ciudadanía local y global. El marco teórico se inscribe en la escuela activa, el aprendizaje inductivo basado en la actividad y el modelo sociocultural del aprendizaje Vigotskiano. Se describe el modelo scout con sus códigos, métodos, estrategias, desarrollo curricular y la experiencia en Pandemia. El caso se inscribe en la Argentina, como una de las manifestaciones culturales de la comunidad húngara de Buenos Aires fruto de la emigración de los años 1950. Se elige la metodología de investigación biográfico - narrativa con un análisis narrativo de los datos, eligiendo historias de vida de dos mujeres representativas culturalmente del grupo estudiado: Edith y Marta. Se recorren patrones comunes y hallazgos a la luz de los objetivos propuestos. Finalmente, se esbozan propuestas de prácticas pedagógicas provenientes de la educación no formal para su futura adaptación a formatos escolares.

Abstract

The thesis aims to analyze the influence of scout education on personal and professional development, identify the transfer of inter and intrapersonal skills acquired in scout education to other areas of life such as in the professional exercise of leadership skills, and clarify the cultural identity game within the framework of local and global citizenship. The theoretical framework is inscribed in active schooling, inductive learning based on the activity and the Vygotskian sociocultural learning model. The scout model is described with its codes, methods, strategies, curriculum development and the pandemic experience. The case is inscribed in Argentina, as one of the cultural manifestations of the Hungarian community of Buenos Aires immigrated in the 1950s. We selected the biographical-narrative research methodology through a narrative analysis of the data. Two life-stories are written of culturally representative women in the studied group: Edith and Marta.

Common patterns and findings are analyzed in terms of the thesis objectives. Finally, proposals for pedagogical practices from non-formal education are outlined for their future adaptation to school formats.

2. Palabras clave

Habilidades de liderazgo, compromiso escolar, engagement, trabajo en equipo, hábitos de estudio, juego, transferencia de los aprendizajes, formatos disciplinarios, vínculos afectivos, identidad cultural, vivencias transformadoras, sistemas de creencias.

3. Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi marido Gustavo y a mis hijos Tomás, Borja y Emma por acompañarme con paciencia en este largo proceso de formación que implicó el Proyecto Maestría en Administración de la Educación en la Universidad Torcuato Di Tella. En segundo lugar, a mi madre Judith por inspirarme como madre, esposa, profesional y scout; siempre apasionada por estar actualizada en relación al mundo que le tocó transitar. En tercer lugar a Judith, (mi Directora de Tesis que no es mi madre) por su trabajo dedicado, siempre predispuesto, minucioso y altamente exigente de corrección y acompañamiento desde el más mínimo detalle ortográfico hasta importantes errores conceptuales. Ha sido un honor trabajar contigo, ¡gracias Judith!

Agradezco las amistades sólidas que surgieron desde las vivencias scout durante la infancia o adultez, vínculos que permitieron involucrarse en el proyecto de tesis con sus historias de vida. ¡Gracias Edith y Marta por ser parte de esta maravillosa aventura!

Finalmente, a todos aquellos docentes y compañeros de estudio de Di Tella que contribuyeron a que la Maestría sea un espacio de aprendizaje y goce compartido, especialmente a Mariana gran compañera de trabajos académicos y un hallazgo de amiga.

4. Prefacio

Comienzo a bocetar el proyecto de tesis, luego de un incidente crítico de mi vida profesional. Tras haber finalizado por decisión propia una etapa muy fructífera de dirección en una escuela de nivel secundario de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, me encuentro en la Universidad con lápiz y papel en mano bajo la consigna a realizar en 10 minutos “...elegí un tema de tesis que te guste, que sepas del tema y que no te aburra por dos años o más...”. Inmediatamente elegí volver a mis raíces; el tema lo había mamado, me gustaba y me inquietaba saber si mis experiencias formaban parte sólo de mi imaginario o de un colectivo social que podría beneficiar a otros.

Soy scout desde antes de venir al mundo, pues ser la sexta hija de padres dirigentes scout, inmigrantes, implica un estilo de vida que trasciende la actividad de los días sábados. Transité dos instancias de formación en liderazgo scout, una a los 14 años y otra a los 17, asumiendo dirección de patrullas durante toda la adolescencia y de una agrupación a los 22. Luego me alejo del scoutismo, hago carrera en Ciencias de la Educación, trabajo en Universidad, formo familia eligiendo pareja que no tiene raíces húngaras como yo (amante de la naturaleza), y retomo la actividad scout con el deseo de brindar a nuestros tres hijos esta maravillosa experiencia.

Dos décadas después de mi última “gestión scout”, me encuentro liderando -como parte de un equipo directivo-, una Escuela Secundaria “*al estilo scout*”. Pongo en práctica innumerables habilidades blandas intra e interpersonales que estoy segura adquirí durante mi paso por el scoutismo: escucha, firmeza, trabajo en equipo, autocontrol, delegar, planificar, comunicar, coordinar, seguir, acompañar, dirigir, ejercer autoridad, autorregulación, organización, evaluar, jugar, creatividad.

Desde esta experiencia de liderazgo en cargos directivos, me pregunto si en otros actores el scoutismo también impacta en el desarrollo personal y profesional. Si esto sucede y si los resultados merecen ser analizados a la luz de mejorar prácticas escolares, pues de estudiar y analizar el caso se trata.

El tema era claro, faltaba la metodología... y dado que “uno no elige la metodología, sino que la metodología te elige a ti” (Amoros i Torro, 2016), agradezco la guía de la Prof. Soledad Rappaport por acompañar este sinuoso,

complejo y único camino de la metodología biográfico- narrativa. Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) sostienen que “comporta un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. En esa medida, altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural o democrático. Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación” (Bolívar Botía, 2006).

Nos interesó particularmente la naturaleza contextual, específica y compleja de la narrativa para dar luz a los procesos educativos, importando el juicio del actor social, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, las dimensiones morales, emotivas e intenciones personales.

5. Introducción

Bolívar y Domingo (2006) sostienen que la indagación biográfica sirve para hacer explícitos los procesos de socialización, los principales apoyos de su identidad, los incidentes críticos de su historia, la evolución de demandas y expectativas, así como factores que condicionan actitudes ante la vida y el futuro. En este sentido la investigación narrativa permite separar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos y deseos) que la investigación formal deja afuera.

Los relatos ayudan a observar un mismo medio social desde distintos puntos de vista y perspectivas que existen en una misma generación o comunidad, muestra qué hay en común y qué no en las percepciones y las vivencias, visibilizando las voces de cada actor social. Pujadas (1992, p.56) sostiene que el relato de vida es un recurso interpretativo de la realidad, pues trasluce las etapas de la vida desde el dolor de la tragedia hasta la más profunda alegría. Cada voz es única, no homogeneizable, pues lo que el hablante relata está compuesto por aquello que merece ser imperecedero. La memoria humana está cargada de sensaciones, emociones, olores y sabores y cobra sentido en la posibilidad de un encuentro genuino de escucha entre el

investigador y el relator. La etimología de la palabra “recordar”, en italiano significa “*ricordare: volver a pasar por el corazón*”, y “olvidar” es “*dimenticare: salirse de la mente*”. Desde este lugar cada persona construye el relato a medida que avanza la investigación. Bertoux (1993) afirma que al relatar acompaña “un sentimiento de alivio, o felicidad por el hecho de expresarse” (Bertoux, p. 1408).

Generar un espacio de encuentro propicio para la interacción, la escucha activa, la capacidad de lectura de los silencios, el respeto hacia las lágrimas y estar dispuesto a giros inesperados es un medio y un fin en sí mismo en el arte de la relación interpersonal entre el investigador y el hablante.

La presente investigación se interesa especialmente por dar un rostro en la voz de actores que representan la educación scout como un trayecto formativo que acompaña toda la vida. Buscamos uno o varios rostros que representan las habilidades adquiridas y desarrolladas en el scoutismo. Nos interesa ver de qué manera ese rostro transfiere los conocimientos a ámbitos de la vida personal y profesional. Queremos develar, descubrir (o no), si la experiencia personal de la investigadora se replica en otros actores sociales.

Creemos que los relatos son método de estudio y objeto de reflexión a la luz del marco teórico desarrollado en la tesis.

PARTE II

1. Problema a abordar

La colectividad húngara en la Argentina mantiene sus tradiciones, su cultura y su idioma gracias a diferentes instituciones culturales y educativas que fundaron los inmigrantes de la década del 50. El scoutismo húngaro, una de las instituciones de educación no formal, parece influenciar positivamente en el desarrollo personal y profesional de las personas. Nos preguntamos si aquellos aprendizajes incorporados durante la juventud en el scoutismo, ¿son transferidos a otros ámbitos de la vida personal?

Desde los pilares del movimiento basados en las virtudes de lealtad, abnegación y pureza, y en la formación de los jóvenes con una vocación de servicio hacia Dios, la Patria y la familia (Baden Powell, 1908), Hungría impulsa una intensa

actividad scout entre 1910 y 1948, año en el que se prohíbe la actividad hasta 1990. Después de 1945, durante el periodo de posguerra, como consecuencia de la emigración a raíz de la ocupación soviética, se concreta el movimiento de scouts húngaros en la diáspora, primero en Europa Occidental, luego en las Américas y Australia. El movimiento tiene por objeto continuar con el legado de sus fundadores, conservar las tradiciones, el idioma y la cultura *magyar* (Némethy, 2012).

Una vez descrito el modelo de la educación scout, centrándonos en el análisis de los métodos de enseñanza - aprendizaje y estrategias didácticas, se indaga en la cuestión de si contribuye o no el scoutismo a la formación del carácter, al espíritu de lealtad y de valores ético-morales, al sentido de responsabilidad y compromiso, a la adquisición de habilidades de estudio y concentración, adquisición de conocimientos académico - culturales, así como al desarrollo de competencias intra e interpersonales del siglo XXI. ¿La formación del sentido de responsabilidad durante el scoutismo, se transfiere al ejercicio de **habilidades** de estudio y concentración, de trabajo y rendimiento? ¿El factor de **compromiso voluntario** con la actividad scout, se replica en otros aspectos de la vida personal o profesional?

Recorremos la evolución de la trayectoria pedagógica de un scout húngaro, los proyectos laborales que desarrolla, emprendedurismo vs relación de dependencia, proactividad vs obediencia y relación de dependencia. ¿Cómo se manifiestan en la vida profesional? ¿Cómo impactan los formatos **disciplinarios** del modelo scout en los hábitos de organización personal y profesional? ¿Los conocimientos de tipo académico adquiridos en la educación no formal son transferidos a los ámbitos de educación formal?

Nos detenemos en los vínculos personales: si el sujeto genera lazos de amistad duraderos tanto en el ámbito scout como fuera de él, si forma un grupo familiar o no, si su pareja es de la colectividad o no. ¿Las vivencias transformadoras fruto de las experiencias de convivencia scout, inciden en el desarrollo de **vínculos** personales a lo largo de la vida? ¿Qué determina que el vínculo humano sea profundo y duradero: experiencias vividas, trabajo en equipo, grupos de estudio, afectos, raíces culturales comunes, sistemas de creencias?

Una vez descrita y analizada la estructura de formación de liderazgo scout, se pretende indagar acerca de si aquellos que fueron líderes scout durante su

juventud, y luego ocuparon lugares de liderazgo en el ámbito empresarial, educativo, político, cultural y personal, ¿transfirieron estas habilidades aprendidas en el contexto scout hacia otros ámbitos de su vida personal? ¿Qué incidentes críticos podrían considerarse que indujeron hacia el desarrollo de esta habilidad? ¿Cuáles fueron los ámbitos de ejercicio del liderazgo durante el pasado que afianzaron modos de hacer? ¿Las **habilidades de liderazgo** simuladas en el scoutismo durante la adolescencia, inciden en la elección y desarrollo de carrera académica, técnica o profesional?

Finalmente, analizamos cómo se ve influenciada la inserción del scout húngaro en la sociedad argentina, qué instancias del desarrollo tiene su identidad argentino-húngara, hacia qué tipo de ciudadanía educa este modelo: ¿local, regional, internacional, global? A través de las estrategias didácticas que utiliza el scout húngaro en torno al logro de la identidad cultural *magyar*, se visibiliza el respeto y compromiso por la ciudadanía del país receptor (Argentina) en el marco del ejercicio de una ciudadanía global. ¿Cómo se inserta el scout húngaro, desde su identidad cultural, en la sociedad argentina? ¿Cómo atraviesa el respeto y compromiso por la ciudadanía del país receptor (Argentina) en el marco del ejercicio de una ciudadanía global? ¿Cuáles son las estrategias que tienden a esta ciudadanía tan particular, con fuerte apego en lo local argentino, profundo afecto por las raíces culturales magyares y mirada más allá de las fronteras?

2. Marco histórico contextual

El Scoutismo es un movimiento mundial de educación no formal fundado en el año 1908 por Robert Stephenson Smith, Lord Baden Powell of Gilwell (B.P.). Además de su prolífica literatura en materia militar, B.P. plasma en el manual de instrucción *Scouting for Boys* los principios, las leyes y promesas scout así como los métodos de instrucción para convertirse en buen ciudadano mediante la vida en la naturaleza. El movimiento se multiplica velozmente a nivel mundial, siendo el primer país que visita para divulgar su obra la Argentina en 1909. Los scouts por la paz (Baden-Powell, p.14) propician el encuentro internacional y el respeto interreligioso.

En Hungría se funda la primera agrupación scout bajo el legado de BP en 1910, bajo la tutela de la Iglesia protestante. La comunidad católica y evangélica siguen estos pasos afianzando el movimiento. En 1912, luego de las Olimpíadas de Estocolmo, y gracias a la fama mundial que cobran los scouts, Hungría da un paso más hacia los ideales de BP: reformula las leyes scout teniendo por fin último la reconstrucción de la nación (Bodnár, 1980, p.11). En la década de 1920 las agrupaciones scout ascienden a 748. El movimiento logra su esplendor en 1933, siendo sede del campamento mundial (Jamboree) en Gödöllő y recibiendo a 11.068 scouts de todo el mundo. En la década del '30 se realizaron 354 campamentos para jóvenes y niños, 103 campamentos de instrucción para guías y jefes, ascendiendo a un total de 12.289 participantes. Durante la dictadura comunista de 1948, y la ocupación soviética entre 1948 y 1990, el scoutismo, con el legado patriótico, moral y religioso de sus fundadores, fue prohibido. (Bodnár, p. 86-118). Luego de tres décadas vuelve a reconstituirse el movimiento en Hungría (Baby, 1989). Vale destacar, en el transcurso de ese tiempo, el surgimiento del scoutismo húngaro en la diáspora, ya a partir de 1945 en los campamentos de refugiados de la segunda guerra mundial, conocidos como DP's (*Displaced Persons*).

2.1. Características de la comunidad húngara en Buenos Aires y la estructura organizacional mundial Scout

La Asociación Cultural EMESE (www.emeseargentina.org) es una organización sin fines de lucro (Fernández y Schejman, p. 89), del ámbito no formal de la educación. EMESE nuclea las entidades bonaerenses destinadas a la transmisión de la cultura húngara, conservación del idioma *magyar* y sus tradiciones para descendientes de inmigrantes de Hungría desde la década de 1960. Las entidades pertenecientes a EMESE son:

- 2 agrupaciones scouts (femenina y masculina),
- el Zrínyi Ifjúsági Kör (escuela húngara de fin de semana),
- 3 conjuntos folklóricos (niños, jóvenes y adultos),

Además de EMESE, otras instituciones funcionan en Buenos Aires: la Iglesia Católica y la Iglesia Protestante, el Club Hungaria de Olivos, la Biblioteca del Libro en dicho club, el Centro Húngaro de Valentín Alsina, el Coro Ars Hungarica,

Escuela de Esgrima entre otros. Existen comunidades húngaras en las Provincias de Chaco, Córdoba, Río Negro y Mendoza, que si bien se interrelacionan y encuentran en múltiples eventos, no son interdependientes en su organización con EMESE. Actualmente participan de estas entidades la tercera y cuarta generación de inmigrantes (Némethy, 2008). La Asociación Argentina de Entidades Húngaras (AMISZ) nuclea la actividad nacional y regula en cierta medida la adjudicación de las Becas del Gobierno Húngaro. La Argentina tiene registrada una población de 40.000 descendientes de húngaros (<https://www.korosiprogram.hu/diaszpora>, 17/7/2020); sin embargo aproximadamente el 10% es activo en estas instituciones.

Las entidades magyares de la Argentina ofrecen múltiples propuestas culturales de carácter voluntario en su mayoría. El público destinatario es generalmente el mismo, tanto para la organización y ejecución, como para la participación y desarrollo.

El movimiento de scouts húngaros en emigración comienza en la Argentina a principios de la década de 1950 en Buenos Aires. Los destinatarios son húngaros emigrados y sus descendientes, y asisten niños a partir de los 5 años de edad, jóvenes y adultos. Se requieren conocimientos de idioma húngaro para ingresar al scoutismo húngaro en la diáspora (www.kmcssz.org, 15/10/2019). Durante las dos primeras generaciones los integrantes dominaban la lengua húngara como materna.

Al 2021 constituye la comunidad educativa de los scouts y de la escuela húngara de fin de semana *Círculo Juvenil Zrinyi*, la tercera y cuarta generación de húngaros inmigrantes en la Argentina (Némethy, 2012). Se trata de integrantes donde uno de los padres o abuelos es descendiente de húngaros, y el otro argentino o descendiente de otra colectividad. Esta transición en relación al dominio de la lengua requirió de un giro en el curriculum, poniendo mayor énfasis en la enseñanza de la lengua como lengua extranjera. Se restablecen los lazos con el gobierno democrático húngaro en la década del 1990, el cual fomenta programas educativos de intercambios para la enseñanza del idioma y se inician los programas de Becas del *Círculo Juvenil Zrinyi*. Más de 150 alumnos realizaron programas de intercambio con Hungría en el *Círculo Zrinyi*. (<http://zrinyikor.blogspot.com/p/zik-osztondij-programja.html>, 20/09/2020).

La pandemia 2020 trajo innovaciones insospechadas en relación a la expansión e inclusión de este microsistema de educación no formal. Hasta la fecha la participación de descendientes de húngaros en las actividades culturales abarca la comunidad de Buenos Aires, principalmente GBA Norte. La educación virtual permitió una apertura hacia la diáspora argentina, incluyendo aquellas familias cuyos padres recibieron esta educación y por razones laborales o familiares se mudaron al interior del país. Crisis es oportunidad... Paralelamente sucede una reforma en el liderazgo y la gestión de las instituciones EMESE como paso generacional propio de estas comunidades. Se transita por una intensa apertura hacia la comunidad de familias argentinas sin ascendencia húngara, pero vinculadas al Colegio San Ladislao cuyas instalaciones utiliza el Círculo Juvenil Zrínyi para sus clases de húngaro en Buenos Aires desde hace ya 20 años (<http://www.colegiosanladislao.com>, 10/03/2021). Este último emergente propio de contextos complejos (Aguerrondo, 2014), trae un desafío largamente deseado de crecimiento demográfico para la Asociación Cultural EMESE e impone la necesidad de generar las condiciones para que las nuevas familias se sostengan en el tiempo, creando espacios seguros de interacción y comunicación en el microsistema de esta pequeña comunidad.

Si bien en los últimos 20 años la actividad scout húngara se desarrolla de manera bilingüe, alternando con el español para integrar las familias mixtas (Fothy, 2010), se presenta como prioridad la conservación de la identidad cultural *magyar*, el sentido de pertenencia a la comunidad y el favorecer de la vivencia scout, por medio del decálogo scout *magyar*, a lo largo de la vida.

La estructura organizacional mundial del movimiento en la segunda década del siglo XXI se divide en:

- WOMS (*World Organization of Scouts Movements*) con 54 millones de scouts registrados en 171 países. <https://worldscoutfoundation.org/home>
- MCSSZF (*Magyar Cserkészszövetségek Fóruma*, Foro de Asociaciones de Scouts Húngaros) que integra 7 Asociaciones en Hungría y países limítrofes (Rumanía, Eslovaquia, Ucrania, Serbia, Croacia), así como la Asociación de Scouts Húngaros en el Exterior <http://mcssf.org/magunkrol/tagszovetsegek/>

- KMCSSZ (*Külföldi Magyar Cserkész Szövetsége*, Asociación de Scouts Húngaros en el Exterior), a la que pertenece el caso estudiado. www.kmcssz.org

Asociación	Hungría	Países limítrofes, (ex Hungría)	KMCSSZ	Argentina, KMCSSZ	Total
n° Socios	12642	4756	2800	100	20198
n° Agrupaciones	219	116	72	2	407

Fuente: Elaboración propia sobre la base de www.kmcssz.org y archivo EMESE Asociación Cultural Argentina. (octubre, 2020)

3. Estado del arte

Si bien se ha encontrado escasa literatura del tema a abordar, existen algunos autores que aportan sólidas investigaciones relacionadas al constructo a estudiar.

Baden-Powell (1908) sienta las bases del movimiento scout desde sus experiencias en las misiones militares de Afganistán, India y Sudáfrica. Desarrolla un plan de instrucción para el scoutismo, describe los principios, las leyes, los métodos y las estrategias para hacer posibles las prácticas scout.

Rachel Sterneman Hintz (2009) estudia el impacto del scoutismo en la motivación y el rendimiento escolar en Ciencias. Hintz sostiene que la teoría educativa de B.P. fue fuertemente influenciada por sus contemporáneos John Dewey y María Montessori, pues el pragmatismo y la libre elección permean los materiales y las prácticas pedagógicas del scoutismo aun hoy en día. Analiza métodos y estrategias de enseñanza de tipo visual y táctil, así como el sistema de *badges* (o medallas), que en relación al rendimiento en Ciencias ponen a los alumnos que son scouts en clara ventaja respecto de aquellos que no lo son. En cuanto al estilo de

aprendizaje scout, Hintz ve mayor capacidad de autorregulación y un pensamiento más global e integral que analítico en sus integrantes. El estudio de campo lo acota a escuelas y scouts de Estados Unidos. Los scouts encuestados manifiestan que el entorno scout propicia un aprendizaje en Ciencias de manera participativa. Asimismo, científicos que fueron scouts en su juventud, manifiestan que sus vivencias en el movimiento favorecieron e influenciaron positivamente sus respectivas carreras profesionales. La tesis documenta y visibiliza el rol de *Boy Scouts of America* como proveedores efectivos del bien educación, en tanto infraestructura educativa no formal sobre la base de libre elección.

Sarah Mills (2013) examina la educación no formal en ciudadanía en contextos históricos y geográficos diversos a lo largo del tiempo, analizando el movimiento scout de Gran Bretaña y sus actividades en la primera mitad del siglo XX. Estudia la complejidad de la ciudadanía juvenil, y el rol que ocupan los espacios no escolares en la formación de la misma así como en la sociedad civil. Mills demuestra, mediante archivo histórico, cómo fue creado un proyecto de ciudadanía juvenil como el de los scouts, y cómo mantiene aún su vigor. Discute estrategias y regulaciones que visualizan a este scout-ciudadano, propiciando en simultáneo el sentido de responsabilidad, la autorregulación y el servicio a la comunidad. Mills abre a mayores debates en ciudadanía, nacionalidad y juventud en diversos contextos geográficos e históricos.

Mariana Podlumbe, Mariano Chiappe y Laura Marcela Méndez (2009) trabajan la génesis y desarrollo del movimiento scout argentino en relación a su sostén ideológico y el contexto mundial, nacional y regional desde 1900 hasta 1945. Particularmente analizan los conflictos y debates surgidos al interior del mismo a partir de la tensión entre las diadas cosmopolitismo-nacionalismo, catolicismo-laicismo, centralismo-federalismo, naturaleza-cultura, en pos de rastrear si, en especial en los territorios del sur, la imbricación cuerpo-paisaje-tiempo libre se convirtió en un dispositivo exitoso de disciplinamiento social. Estudian la figura de uno de sus fundadores, Francisco Moreno, convencido de que la utilización positiva del tiempo libre en la juventud, el estudio de la naturaleza, el cuidado y adiestramiento corporal, el conocimiento del territorio nacional y el cumplimiento de ciertas pautas éticas y de comportamiento, generarían sentimientos de pertenencia a

la nación y proveerían a ésta de los hombres y mujeres necesarios para forjar un destino de grandeza.

María Augusta Martiarena de Oliveira y Laura Marcela Méndez (2015) analizan desde la perspectiva de la historia comparada el origen del movimiento scout en la Argentina y Brasil a principios de siglo XX, buscando cómo un movimiento internacional es resignificado en los Estados nacionales para construir nacionalidad y formar ciudadanos. En ambos países intentan aportar explicaciones causales, coincidencias y divergencias entre ambos movimientos. Realizan una descripción de sus principios rectores, quiénes fueron sus organizadores, cuáles sus primeras acciones y qué lugar tuvieron dentro de la masonería en el caso de Brasil y la Liga Patriótica en la versión argentina.

Pablo Scharagrodsky (2006) estudia la institucionalización de la Educación Física en la enseñanza primaria de la Provincia de Buenos Aires, y cómo la cultura scáutica contribuyó a configurar una cierta masculinidad en las primeras décadas del siglo XX. Describe cuáles son los puntos de contacto con ejercicios y marchas militares, cuáles las prácticas corporales y los universos morales que legitima. Analiza cómo dichas masculinidades no sólo configuraron los cuerpos, sino también incorporaron valores como: coraje, osadía, valentía, fuerza, energía, caballerosidad, confianza en sí mismo, patriotismo, disciplina, orden y formación del carácter. Asimismo, desarrolla cómo el control corporal significó disciplinamiento (en sentido foucaultiano), y distribución sistémica de roles y relaciones de poder entre género masculino y femenino.

Jenő Palotai, Viktor Wetzl y Ákos Jarjabka (2019) analizan el rol que juega el estudio de la lengua húngara en la preservación de la identidad cultural en ciudadanos húngaros que viven en comunidades en la diáspora. Estudia tres escuelas, ubicadas en América del Norte, Sudamérica y Australia, comparando similitudes y diferencias de sus métodos pedagógicos de acuerdo a los factores determinantes de dichos grupos. El análisis comparativo se realiza en base a la matrícula, la cohorte, la motivación para el aprendizaje de la lengua, y la entidad institucional asociada a la preservación de la identidad cultural húngara. Asimismo, discute desafíos y oportunidades que estas comunidades tienen para sostener la continuidad de la identidad cultural.

Judith Kesserú Némethy (2012) estudia la conformación de una comunidad de húngaros emigrados a la Argentina en 1948 luego de la segunda guerra mundial, a raíz de la ocupación soviética. En su trabajo describe una intensa actividad intelectual gracias a las instituciones culturales y educativas que esta comunidad crea. En los primeros 5 años se funda el Centro Húngaro, un grupo de teatro, una academia cultural y científica, una universidad libre, un grupo de scouts, un periódico, y se publican títulos de la literatura húngara prohibidos en la Hungría natal. Némethy sostiene que gracias a estas instituciones la comunidad florece y aún sostiene su vigor, a pesar de las entonces relaciones hostiles con el gobierno húngaro, las nuevas olas migratorias del 1956, y las sucesivas crisis económicas argentinas. Némethy (2012) discute, a su vez, el impacto de estos primeros exiliados en sus descendientes, ya que las generaciones actuales aún conservan su fuerte identidad étnica, cultural, idiomática, simultáneamente habiéndose integrado completamente a la sociedad argentina.

Susana Fothy (2010) aborda el valor del conocimiento de las propias raíces y su cultura desde la perspectiva de la interculturalidad, la multiculturalidad y un concepto interaccionista de la cultura en Argentina. Reconoce el rol que juega la lengua materna en cuanto a sentido de identidad, de pertenencia, ligado a afectos y sentimientos más que a expresiones gramaticales. Analiza el modelo pedagógico del Círculo Juvenil *Zrínyi (Zrínyi Ifjúsági Kör - ZIK)*, su interrelación con el movimiento scout húngaro y otras actividades culturales de la comunidad. Propone estrategias de mejora en la gestión del ZIK, entendiendo la gestión como gesta y hacer visible los proyectos de una comunidad.

4. Justificación

Nos abocamos al estudio de la educación no formal, pues consideramos que muchas veces la renovación de las prácticas pedagógicas para contextos escolares toma alternativas de contextos no formales (Baquero, 2001). En este sentido, el scoutismo representa un trayecto de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, pocas veces valorado en tanto estructura de educación complementaria a la que brindan las familias (Sterneman Hintz, 2009). Es relevante poner a la luz de la investigación educativa el carácter voluntario de los líderes del scoutismo húngaro,

que invierten un promedio de 40 días al año en la actividad (www.kmcssz.org, 01/10/1019), no sólo en capacitación y desarrollo, sino también en generar recursos propios para sostener y costear el scoutismo.

Cabe agregar que también interesa aportar al marco de la globalización educativa el movimiento internacional de intercambio de experiencias educativas que genera el movimiento (por ejemplo, capacitaciones de líderes, campamentos de jubileo y encuentros regionales o continentales adonde pueden asistir todos los miembros de la asociación), lo que promueve el desarrollo de una identidad cultural colectiva más allá de las fronteras.

Las limitadas investigaciones que se han realizado en el campo del scoutismo internacional abarcan temas como ciudadanía, valores, sentido de responsabilidad, compromiso, aprendizaje de ciencia, vocación de servicio (Mills, 2013). Sterneman Hintz (2009) afirma que se necesita desarrollar mayor profundidad en temas como liderazgo y formación del carácter, importantes focos del curriculum scout. En este punto falta agregar el estudio de la identidad cultural, las habilidades de liderazgo y desarrollo de competencias inter e intrapersonales.

La documentación de historias de vida, si bien está focalizada en verificar el tema a estudiar, será un aporte a las ciencias sociales para futuras investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas.

5.Objetivo General

Analizar la influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional de las personas.

6.Objetivos Específicos

1. Identificar la transferencia al desarrollo personal de las competencias inter e intrapersonales adquiridas en la educación scout.
2. Visibilizar el impacto de la educación scout en el ejercicio profesional de habilidades de liderazgo.
3. Esclarecer el juego de identidad cultural en el marco de la ciudadanía local y global.
4. Documentar historias de vida relevantes del tema a estudiar.

7. Marco teórico

El marco teórico se desarrolla en:

- 7.1. El enfoque sociocultural del aprendizaje.
- 7.2. Entornos socio-comunitarios como fuente de justicia educativa:
 - 7.3.1. Internacionalización, globalización y calidad educativa
 - 7.3.2. El juego de las asimetrías: la equidad a nivel microsocial versus la desigualdad global
 - 7.3.3. Identidad cultural y el compromiso cognitivo, académico, conductual y afectivo
 - 7.3.4. Ethos: experiencias latinoamericanas
- 7.3. La experiencia educativa y el rol del maestro como guía

7.1. El enfoque sociocultural del aprendizaje y el método de enseñanza inductivo basado en la actividad

Consideraremos a lo largo de este trabajo el enfoque sociocultural del aprendizaje, el método inductivo basado en la actividad, el desarrollo humano, y los compromisos y vínculos interpersonales que aparecen en el scoutismo, en base a los aportes de John Dewey, Lev Vigotsky, Rogoff y Sterneman.

Dewey (1995) afirma que la educación es un proceso social, basado en la libertad y la experiencia personal. Los fundamentos del conocimiento suceden en interacción del hombre con el medio que lo rodea, mediado por herramientas y el lenguaje (Miettinen, 2006).

La educación en sentido amplio, o sea: la crianza familiar, las formas escolares formales y no formales, consiste en un intento por dominar procesos de desarrollo natural que producen cambios drásticos en el desarrollo humano. El desarrollo humano es un compuesto inescindible de la naturaleza y la cultura (Baquero, 2019, p.4).

En el modelo vigotskiano se esboza una cierta contingencia en la dirección de los procesos de desarrollo, pues radican en los escenarios sociales y en los escenarios

educativos ofrecidos a los sujetos en la diversidad (Baquero, 2016). Entendemos como escenarios educativos tanto la experiencia escolar, como las actividades comunitarias, religiosas y culturales. Vigotski (1988) enuncia que además de la enseñanza, el juego y el trabajo son actividades que generan la Zona de Desarrollo Próximo:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por las capacidades de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz...” (en Baquero, 2001, cf. Vigotski, 1988b:133)

El juego que promueve el desarrollo es el juego de simulación, pues representar roles y papeles imaginarios con sus reglas implícitas o explícitas propias obliga al dominio creciente del comportamiento humano. Al generarse una dinámica intra-subjetiva, la incidencia del juego se proyecta en el conjunto de la personalidad, implica el desarrollo de nuevas formas de voluntad, participación y aprendizaje (Baquero, 2001).

En este trabajo, el marco lúdico como estrategia didáctica es la impronta para la transmisión del currículum del scoutismo (www.kmcssz.org 1/10/2019). Se estudiará el juego, que produce experiencias personales y sociales difíciles de olvidar, pues está generalmente asociado a vivencias positivas y gratificantes.

Desde el enfoque sociocultural del desarrollo humano (que implica la observación en los tres planos de análisis: el personal, interpersonal y comunitario); Bárbaro Rogoff (1997) denomina los procesos de desarrollo: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Estos planos son inseparables y mutuamente constituyentes, a partir de los cuales se organizan las actividades. La “actividad” o “acontecimiento” es considerada como unidad de análisis, pues permite reformular la relación entre el individuo, el entorno social y el cultural (Rogoff, p. 1). El *aprendizaje* se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas se integran a una actividad culturalmente organizada, y en la que los aprendices se convierten en participantes más responsables. La *participación guiada* enfatiza “la implicación mutua entre individuos y los otros miembros de un

grupo, que se comunican y coordinan su implicación, en tanto participan en una actividad colectiva socioculturalmente estructurada” (Rogoff, 1990: Gardner, 1984).

La participación guiada (como proceso interpersonal), propicia que cada persona maneje sus propios roles, estructure situaciones, y transforme las prácticas culturales con cada nueva generación. Esta mirada, que se construye sobre nociones básicas de la teoría de Vigotski, enfatiza la rutina, la comunicación tácita, los esfuerzos compartidos y los acuerdos entre niños y compañeros. La *apropiación participativa* se refiere al proceso por el cual los individuos transforman su comprensión de su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación, ligado íntimamente a la participación guiada y al aprendizaje. La idea básica es que a través de la participación las personas cambian, y “... *al comprometerse con una actividad participando de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones genuinas... la participación es en sí misma el proceso de apropiación*” (Rogoff, p. 10). El foco está entonces en los cambios activos que se producen en un acontecimiento o actividad en los que las personas toman parte. La apropiación se da en la participación, y ésta contribuye tanto a la dirección que toma el acontecimiento como a la preparación del individuo para próximos acontecimientos. Rogoff considera la apropiación como un proceso de *transformación*, pues pone en marcha procesos creativos de comprensión y contribuye a la actividad social.

Sterneman Hintz (2009) afirma que el aprendizaje no formal es voluntario y ocurre en ámbitos fuera del aprendizaje escolar. Los individuos se convierten en participantes y miembros de una comunidad. Los líderes organizan actividades cortas con objetivos específicos donde sus miembros interactúan, conversan y juegan. Las actividades son con foco en experiencias prácticas.

7.2. Entornos socio comunitarios como fuente de justicia educativa:

“Una vida humana que valga la pena, ... es aquella compuesta por vínculos que estructuran y dan dirección a la propia vida”

(Will Kymlicka, 1995, p.38)

Al 2020 el utilitarismo y el liberalismo igualitario conforman algunas de las teorías de justicia contemporáneas que atraviesan el *modus operandi*, es decir la forma de pensar, sentir y hacer de la sociedad actual desde hace ya más de 50 años. El estado de bienestar, en términos generales, es a lo que apuntan las sociedades en desarrollo a lo largo y a lo ancho del globo.

John Rawls (1971), verdadero promotor del liberalismo, afirma que el utilitarismo funciona a modo de trasfondo tácito frente a donde otras teorías deben afirmarse o defenderse.

El utilitarismo sostiene que un acto es política o moralmente correcto si genera mayor felicidad entre los miembros de la sociedad. Entre los rasgos más distintivos de esta teoría están la no dependencia de Dios o naturaleza laica, y que exigen una búsqueda del bienestar humano. Es decir, las costumbres y operaciones de los hombres deben ser examinadas a la luz del progreso de la humanidad. El bienestar del hombre es el bien del cual se ocupa la moral, por eso el mejor acto moral será aquel que logre el máximo desarrollo del bienestar de la humanidad, pero otorgando igual consideración a cada persona (Kymlicka, p. 21-23). Parafraseando a Rawls (1971), un acto es correcto si se define en términos de incremento de lo bueno, antes que en términos de igual consideración hacia los individuos; la moralidad importa porque los seres humanos importan y el objetivo es el de respetar el bien.

Jeremy Bentham (Kymlicka, p.59) defiende la idea de considerar con respeto a todas y cada una de las personas. La idea de igualdad es la base de la moralidad política, pues toda justicia aspira a la idea de igualdad.

El liberalismo igualitario en cambio sostiene que la justicia es distributiva: dar a cada uno lo que se le deba como cuando se resuelve el principio de utilidad. Básicamente los derechos no pueden sacrificarse en el altar de la eficiencia o del bien común. Todos los bienes primarios sociales (libertad, oportunidad de ingresos, fundamentos de la propia estima) tienen que distribuirse de igual modo, a menos que la distribución desigual de alguno de los bienes o de todos ellos resulte ventajosa para los menos favorecidos (Rawls, p.303).

El liberalismo da prioridad a las libertades básicas: derechos civiles y políticos reconocidos en las democracias liberales tales como: derecho a voto, a presentarse a un cargo, al de juicio justo y libertad de expresión y libre circulación

(Rawls, p.61). Otro de los rasgos distintivos del liberalismo es que en una sociedad donde nadie se encuentra privilegiado por las circunstancias sociales, el éxito de la gente es el resultado de las elecciones y el esfuerzo. En este caso la desigualdad de los ingresos sería merecida pues es consecuencia del esfuerzo de cada uno. Lo cual nos lleva al principio de diferencia de la teoría de igualdad liberal, que afirma que las personas con mayores aptitudes naturales pueden esperar de modo natural un ingreso mayor, y sus expectativas serán justas si y solo si funcionan integradas en mejorar las expectativas de los menos favorecidos (Rawls, p.75).

En el marco de una sociedad donde se conjugan no solo el utilitarismo y el liberalismo sino otras teorías de justicia e injusticia vigentes, se aboga por seguir un ideal de buena vida. Parafraseando a Rawls, algunas de las cosas necesarias para lograrlas son los bienes primarios, tanto los sociales arriba citados, como los naturales (salud, inteligencia, autonomía, vigor, imaginación y aptitudes naturales).

7.2.1. Internacionalización, globalización y calidad educativa

Pactos Internacionales, leyes nacionales y grandes pensadores dan el marco o bien el norte adonde debe dirigirse la brújula de la educación a nivel global y nacional para lograr este ideal de vida buena.

El Pacto Internacional celebrado por las Naciones Unidas trata de los derechos sociales, económicos y culturales:

“...la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, y debe estar dirigida a capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favoreciendo la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos y religiosos...”

(Nino, 1992, p.304)

UNESCO en 1962 aprueba la ley 7672/63 que proscribe la discriminación en los diversos grados de enseñanza por razones de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas, posición económica y nacimiento; además los estados miembros se comprometen a hacer gratuita y obligatoria la enseñanza primaria, así como generalizar la enseñanza secundaria y universitaria (Nino, p.303).

La Argentina, en cambio, aseguró la educación gratuita, laica y obligatoria con la Ley 1420 desde 1884. Asegurar el acceso libre e igualitario a la enseñanza dirigida a promover la autonomía personal y el proceso democrático están involucrados en un liberalismo pleno (Nino, p. 301). Por otro lado, las convenciones internacionales ratifican el derecho a la educación en nuestro país desde la lucha contra las discriminaciones. Este punto refleja la igualdad liberal arriba citada por el trato igualitario a los individuos.

Según Alberto Benegas Lynch (2007) una sociedad libre en materia educativa debe respetar la dignidad del hombre, su individualidad, su humanidad, reconociendo su facultad de desarrollar la energía creadora. En este sentido el gobierno recurre a la defensa de los derechos de los gobernados.

Carlos Nino (1992) sostiene que el derecho a una educación liberal tiene una “prioridad particular respecto del valor de la autonomía personal”. Es decir que la educación es esencial, pues da la posibilidad de elegir libremente el ideal de vida buena así como de materializar dichas decisiones. La concepción consecuencialista liberal de la educación apunta al efecto beneficioso del desarrollo de personas estables y autónomas que promoverán luego el bienestar de la sociedad.

Amy Gutman (Nino, p. 295), en cambio, sugiere que la educación debe estar orientada al debate democrático y por lo tanto incluir aquellos valores del proceso democrático mismo. Participar efectivamente en procesos políticos que estructuran la buena vida y la buena sociedad serían elementos indiscutibles, pues sin educación las libertades liberales pierden su valor.

Considerando entonces un ideal de buena vida para las personas que viven en sociedades libres y el derecho estatal a la educación asegurado para el acceso gratuito y obligatorio, rechazando todo tipo de discriminación, nos preguntamos: ¿en términos globales, dónde estamos parados desde la equidad y distribución de los recursos? ¿Qué pasa con la distribución de los bienes primarios tanto naturales como sociales? En caso de ser inequitativa dicha distribución ¿existen estrategias pedagógicas a nivel micro institucional, tanto en ámbitos formales como no formales, para remediar estas diferencias? ¿Qué rol ocupan las organizaciones no gubernamentales en este juego de asimetrías, tienen terreno de acción?

Stephen Ball (2002) sostiene que la política es un sistema de valores y símbolos, maneras de representación, de legitimación y responsabilidad en las decisiones políticas. A tal efecto es necesario contextualizar una política educativa nacional en el mundo, particularmente luego de la década de 1980, pues "...la importancia de la globalización en la educación nacional y el desarrollo económico puede resumirse en términos de cambio en la elegibilidad, el compromiso y la creación de la riqueza..." (Brown, Pauder, 1996, p.2; en Ball, p.104.). Estos cambios se han reflejado en mutaciones de las relaciones de poder entre la política, el gobierno y la educación. Carter y O' Neil (1995) afirman que la nueva política educativa tiende hacia: el mejoramiento económico nacional por medio del fortalecimiento de vínculos entre escolaridad, empleo, productividad y comercio; el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en habilidades y competencias económicas; el mayor control de la currícula y las evaluaciones; el menor costo a cargo del Estado por el modelo de mercado introducido a la educación; y la mayor participación de las comunidades locales en la toma de decisiones de la escuela.

La Ley de Educación Nacional n° 26.206, título IX sobre *Educación no Formal* sostiene, entre otras, la importancia de:

“a) Desarrollar programas y acciones educativas que den respuesta a los requerimientos y necesidades de capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida...”

d) Coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal.”

En este marco normativo se inscribe la iniciativa de la educación scout estudiada, con más de un siglo de historia, en la educación Argentina (Podlumbe et.al., 2009 y Scharagrodsky , 2006).

El intercambio cultural de experiencias atraviesa no sólo la historia de la humanidad, sino diferentes contextos educativos: por un lado los sistemas formales (escuelas, universidades) y por el otro los no formales (organizaciones no gubernamentales, clubes, asociaciones civiles y religiosas, minorías étnicas). Ambos sistemas educativos conviven y se nutren indirectamente a través de las personas que

resultan ser una suerte de “puente”. Sin embargo es poco visible o medible, y por eso merecedor de la presente investigación acerca del posible impacto que tienen las experiencias de educación no formal en la educación formal y el desarrollo académico y personal de los sujetos.

Se describe a continuación lo que ocurre en relación a las experiencias de intercambio cultural en el subsistema formal y no formal de la educación, desde una mirada de los sistemas de educación comparada.

7.2.1.1. Panorama de la Educación Superior (sistema formal)

Rabossi y Markman (2020) sostienen que previo a la irrupción de la COVID-19, el movimiento de estudiantes extranjeros en búsqueda de educación superior se expresaba de manera creciente, donde casi 6 millones de alumnos se distribuyen entre las cerca de 20.000 instituciones de educación superior del sistema global. Este peculiar fenómeno interesa no solo a fines académicos, pues moviliza una economía global expresada de manera directa a través del pago de aranceles e indirecta mediante el gasto que realizan durante su estadía, un poco más de U\$300.000 millones de dólares.

Las funciones de los actores educativos en la educación internacional se centran en “*la cooperación internacional como elemento intrínseco de generación de conocimientos científico y desarrollo tecnológico que apunta a la innovación*” (Moncada Ceron, 2015). En este sentido la formación de docentes e investigadores, la generación de vínculos entre pares y el establecimiento de puentes de recursos humanos parecería ser el primer paso para lo arriba descrito, ya que se apunta a elevar la calidad del servicio educativo formando profesionales que sean capaces de actuar eficientemente en un escenario internacional.

En el marco de la transnacionalización educativa, resulta de especial atención el desarrollo curricular al que están llamadas a reelaborar colaborativamente las instituciones socias. El perfil del graduado parafraseando a Moncada Cerón debería buscar un balance entre el universitario según las necesidades del mercado internacional y el ciudadano humanista con visión social del conocimiento, capaz de aceptar las diferencias culturales y actuar en un mundo que demanda desarrollo, paz y equidad. Sin embargo, teniendo en cuenta que el sistema universitario es un

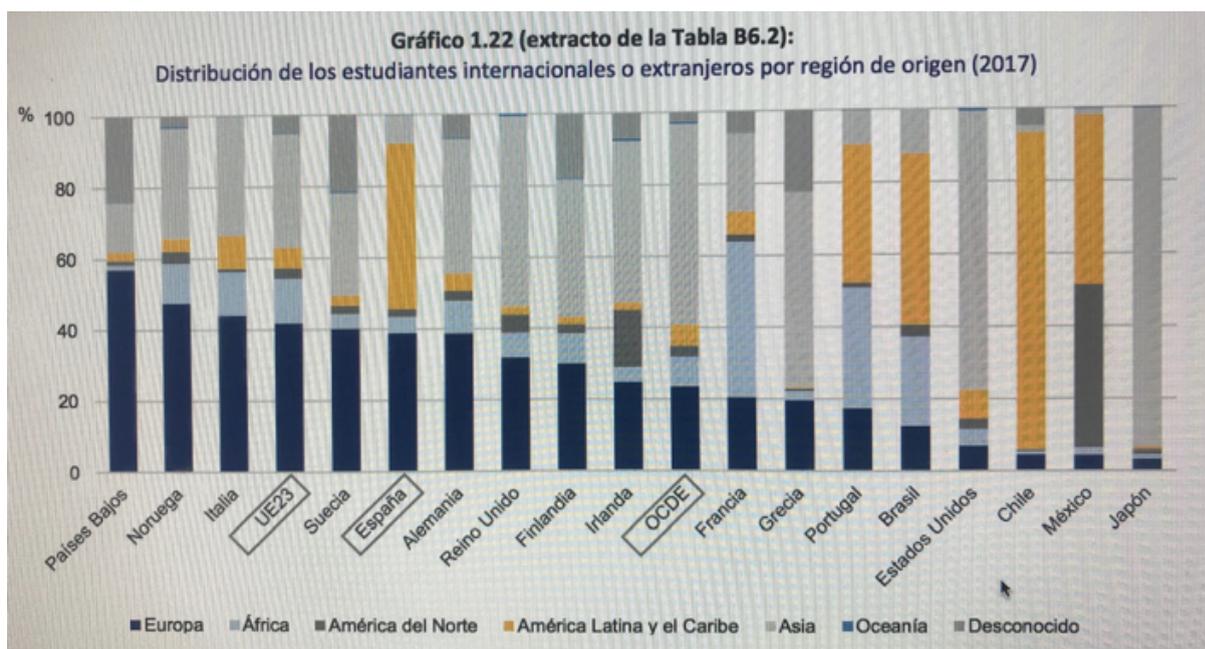
sistema débilmente acoplado (Clark, 1992), las propuestas de la administración o de las ORI (Organismos de Relaciones Internacionales) respecto al currículum podrían entrar en discusión con las certezas de la Academia para llevar a cabo innovaciones de esta índole.

Fanelli (2005) afirma que la tasa de matrícula en educación superior de la Argentina es de 39%, la más alta de la región respecto a Brasil y México que se ubican con un 15%. El modelo de “acceso universal” argentino versus el de “acceso de élite” de los otros dos países explicaría la diferencia. América Latina es una región receptora de proveedores de educación internacional. Argentina registra en 1998 su primera experiencia internacional con la Universidad de Boloña. Luego le siguieron los programas articulados de la Universidad de Tres de Febrero y Universidad del Salvador con instituciones europeas y americanas.

Las oportunidades de enriquecimiento del capital humano de un país con la educación transnacional; se bifurca hacia nuevas chances de equidad desde la educación virtual que, parecería, logra instalarse en las universidades durante la Pandemia 2020. La formación de un ciudadano con una mentalidad “*think globally, act locally*” estaría quizás más cerca de un modelo “universal” que el de “elite”.

Asad Khan y Jimbeen (2015) analizan los riesgos de mercantilización competitiva, dificultades de asegurar la calidad y la colonización académica de la internacionalización educativa. Por otro lado, los altos beneficios de movilidad de talentos e investigación favorecen la mirada multicultural.

Una lectura interesante es la distribución de alumnos internacionales por región que arroja el Informe Panorama de la Educación 2019 de la OCDE, donde el origen de los estudiantes internacionales demuestra que factores como el idioma, las relaciones históricas, la distancia geográfica o las relaciones bilaterales, entre otros factores, afectan a la movilidad.



Fuente: Panorama de la Educación 2019 (OCDE), p.31

El grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procede de América Latina y el Caribe. Para la media de los países de la OCDE, el grupo de estudiantes internacionales más grande es de origen asiático (56%), seguido del grupo de europeos (24%). Sin embargo, en media para la UE23, el mayoritario es el de origen europeo (42%), seguido de los asiáticos (32%).

Hasta la fecha, Argentina parecería atraer únicamente estudiantes internacionales procedentes de LATAM.

7.2.1.2. Panorama de la Educación no formal

Si hay algo que caracteriza la educación no formal es que se trata de un trayecto formativo que acompaña todas las etapas de la vida. En este sentido, visibilizar algunas manifestaciones de movilidad internacional cultural de la comunidad húngara en la Argentina (scouts, colegio húngaro de fin de semana, folklore, teatro, coro, iglesias católica y protestante, esgrima etc.), cobra sentido. El foco de formación comunitaria gira en torno a ciudadanos humanistas con vocación social pero con mirada global y fuerte identidad cultural argentino-húngara.

La escuela húngara de fin de semana en la diáspora forma a los jóvenes descendientes de la cuarta generación de inmigrantes (Némethy, 2008) de la educación común desde hace más de 60 años en conocimientos de idioma, historia, geografía y literatura húngara (www.zrinyikor.blogspot.com). Desde la década del 90, más de 150 alumnos han participado del Programa de Becas para intercambios estudiantiles con Hungría de entre 3 meses y un año (emisores y receptores). El financiamiento parte de benefactores argentino-húngaros que propician la actividad y de varias instituciones del Gobierno Húngaro que reciben a los alumnos de educación media y superior (www.balassiintezet.hu). A su vez, desde el 2010 se realizan capacitaciones docentes becadas en Hungría a cargo de universidades e instituciones especializadas en la conservación de la lengua y la cultura para los países de la emigración (<https://ak.sze.hu/diaszpora-tavoktatas>). Durante la Pandemia 2020 se realizan estas capacitaciones de manera virtual posibilitando la asistencia de equipos docentes completos. Es notable destacar que de los 80 asistentes de todo el mundo en agosto de 2020, la única representación institucional de LATAM es de la Argentina. Otras instancias de intercambio y colaboración docente se dan en las redes de escuelas de Estados Unidos y Canadá (www.amit-ny.org), que ofrecen voluntariamente capacitaciones a directivos de escuelas húngaras de fin de semana y congresos para sus docentes. Paralelamente, el Programa de becas del Gobierno de Hungría <https://www.korosiprogram.hu/osztondijasaink>, envía a jóvenes húngaros a los países de la diáspora para labores de enseñanza de la lengua, el folklore y difusión de la cultura.

Si bien describiremos el modelo scout más adelante en el presente trabajo, vale destacar que esta actividad escolar húngara de fin de semana se articula con la educación scout bajo criterios de calidad educativa. Los scouts húngaros forman parte de la red internacional en la diáspora (www.kmcssz.org) La red propicia campamentos de capacitación de líderes nacionales, regionales e intercontinentales, con exigentes requisitos académicos en la lengua, historia, geografía y literatura húngara. Existe cierta similitud a exámenes internacionales estandarizados como los IGCSE (www.igcse.edu), pues la red scout global KMCSSZ coordina las evaluaciones centralizadas que se ejecutan en los países miembros de los cuatro continentes (Europa, América del Norte, América del Sur y Australia). Esta actividad

con fuerte vocación de servicio propicia, parafraseando a Aguerro (2021), oportunidades de aprendizaje permanente para enriquecer las trayectorias personales a lo largo de toda la vida.

Múltiples esfuerzos voluntarios, experiencias cruciales de vida y formación de carácter se visibilizan junto a posibilidades de educación transnacional en el ámbito de la educación no formal.

La Pandemia no sólo “*modificará el mapa del sistema de educación superior a nivel mundial*” (Rabossi, 2020) sino el de la educación no formal que la acompaña. Creemos en que el enriquecimiento cultural de las personas engrandece las naciones y posibilita su entendimiento. ¿Existen posibilidades de articular la fuerza de lo voluntario y el afecto volcado a las actividades de identidad cultural, con la solidez de la formación de una educación común local con mirada contextual a lo global?

7.2.2 El juego de las asimetrías: la equidad a nivel microsocio versus la desigualdad global

Se analiza a continuación la inequidad en la distribución de recursos económicos a nivel mundial, con el objeto de poner luz sobre el trabajo voluntario socio comunitario como recurso educativo y lugar de pertenencia. Parafraseando a Némethy (2006) el movimiento scout estudiado sobrevive hace más de 70 años a pesar de las múltiples crisis económicas argentinas, migraciones de posguerra y quiebre político con Hungría. ¿Podríamos hablar de esta iniciativa como un igualador de oportunidades socio-culturales?

La dimensión social de la globalización pone el foco en la disparidad y desigualdad de los ingresos de la población a nivel mundial (OIT, 2007). El enfoque multidimensional de la pobreza, que implica: ingresos magros, carencias en el acceso al alimento, al agua potable, a los servicios de salud, a la educación, a la vivienda e información (UNICEF, 2012), pone luz a las múltiples aristas de esta triste realidad. Al 2007 el 20% más rico de la humanidad disfruta el 83% de los ingresos globales totales, en comparación con el 20% más pobre que cuenta con el 1% de los ingresos globales totales.

Esta disparidad en los ingresos y la tendencia a la desigualdad entre los ingresos de niños, mujeres y la clase media, empeora aún más por la crisis económica. El 20% de las mujeres vive por debajo de la línea internacional de pobreza, con 1,25 U\$ diarios (Ortiz, Cummins, 2012). Es necesario considerar una equidad para todos, sostienen los autores, no solo para los ricos.

En el caso de América Latina la desigualdad tiene raíces históricas en relación a: la posesión de tierras, discriminación étnica, limitada recaudación de fondos, privatización y liberalización de la década del 90. Sin embargo, desde el 2000 se inicia un progreso hacia la equidad, reduciendo el índice de Gini en más de 2 puntos para 16 de 21 países (Ortiz, p.31). Teniendo en cuenta que las desigualdades llevan a problemas sociales y de salud, es necesario refinar políticas de inversión para la educación de diversa índole; pues la violencia e inestabilidad política también son consecuencias de esta misma realidad.

“...La distribución de los ingresos es tan importante como el crecimiento económico en la reducción de la pobreza y redistribución de la riqueza, es por lo tanto objetivo global equilibrar el mercado...” (Bourginon, 2004, p.42)

¿Por qué es necesario invertir en educación?

Las asimetrías son símbolos de injusticia. Bajar el índice de mortalidad infantil es imprescindible: ya sea por falta de acceso al agua potable, malnutrición o hambre mueren 22000 infantes al día (UNICEF, 2011). En este sentido Lindelow (2006) afirma que la educación es una externalidad positiva para la salud materno infantil. La educación de la madre es la variable de mayor impacto en las decisiones que toman las familias en relación a los servicios de salud. Schultz (1984) sostiene que la educación es un *proxi* de información, desarrollo cognitivo y valores, y como tal es un bien público para el hogar, o sea una externalidad positiva. Los mayores campos de influencia de la educación son: la alimentación, las prácticas de salud, la sanidad y la utilización de servicios de salud. En este sentido la educación efectiva (Lindelow, 2006), entiende la educación de todos los actores del hogar, tanto a la madre como al esposo y a otros individuos que vivan bajo el mismo techo; propician o no las buenas prácticas de salud. Por lo tanto, la política de educación general básica y campañas de información focalizadas en áreas de la salud materno-infantil, podrían reducir considerablemente enfermedades básicas e infecciones evitables.

Harry Brighouse (2006) adhiere a la necesidad de educar a la mujer como estrategia para reducir la pobreza y mejorar la calidad de vida en países en desarrollo. Pues al educar a la mujer se benefician otros, es decir la mujer formada redundará en beneficios sobre el control de las personas que tengan a cargo (Brighouse, p. 37).

Creemos que uno de los principales desafíos del sistema educativo es trabajar en la equidad en la eficiencia interna del sistema educativo: por un lado diseñando políticas de retención y egreso en la educación formal, por el otro propiciando propuestas pedagógicas en territorios de aprendizaje no formales que tiendan a achicar las asimetrías.

7.2.3. El valor del trabajo comunitario hacia la equidad: la identidad cultural, el compromiso cognitivo, académico, conductual y afectivo

Se analiza en este apartado algunas fortalezas, debilidades y desafíos que presenta la educación secundaria en la Argentina, versus las posibilidades que brinda el trabajo socio-comunitario en términos de identidad cultural, compromiso escolar o *school engagement*. ¿Podrían retroalimentarse ambos subsistemas con miras a la mejora escolar?

En este trabajo *identidad cultural* encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. Si bien el origen del concepto se encuentra vinculado a un territorio, con frecuencia trasciende las fronteras, como el caso de los emigrantes (Molano, 2007). Para Francisco Perito Moreno, promotor del movimiento scout en la Argentina desde las escuelas públicas, el scoutismo es una filosofía de vida, una concepción basada en principios morales que guía la acción responsable en beneficio de la patria (Méndez et. at, 2011). La identidad está ligada a la historia y al patrimonio cultural, no existe sin la capacidad de reconocer el pasado como elemento simbólico para construir el futuro.

Al 2017, la Argentina presenta una tasa de egreso del nivel secundario de 45% (www.argentinosporlaeducacion.org, 11/11/2019). Aumentar la equidad en la eficiencia interna del sistema educativo es tema central de la agenda de la política pública, y aún con mucho por hacer.

Claudia Romero (2012) afirma que en la educación secundaria de Argentina las desigualdades están homogéneamente distribuidas en distintos sectores de la población, y la escuela hoy legitima estas desigualdades desde la diferencia. Si bien se ha democratizado la matrícula al nivel secundario en la segunda mitad del siglo XX, esta situación es aparente pues aumentó el índice de fracaso, deserción y abandono escolar. Lamentablemente, existen claras desigualdades de aprendizaje según el nivel socioeconómico de los alumnos. La *exclusión por inclusión sin calidad* (Romero, p.99) representa a aquellos alumnos que acceden a la escuela, permanecen, incluso egresan, pero no aprenden. Lo más triste es que la mayoría de las causas de abandono no son tanto por necesidades sociales laborales, como por la falta de interés en lo que o como se enseña. ¿Será que hay una ventana de oportunidad para hacer algo en ámbitos de educación no formal y al menos intentar remediar algunas injusticias? En el ámbito de la educación formal Romero sostiene al respecto que las políticas socio educativas de compensación en términos de infraestructura o material didáctico (distribución gratuita de computadoras) como condición para que los alumnos asistan a la escuela es relativa. Además de ser relativa debilita el fuerte “potencial que genera igualdad y justicia desde la acción pedagógica de las escuela” (Romero p.103).

Los directivos escolares cuentan con autonomía pedagógica (y no en lo administrativo), lo cual se demuestra en la disparidad de prácticas escolares. Esta autonomía pedagógica es precisamente la que abre las puertas a prácticas creativas, que generan vínculos interpersonales de compromiso con el sujeto en estado de vulnerabilidad, logrando no solo retenerlos en el sistema sino hacerlos progresar y obtener mejores resultados en sus aprendizajes. La autonomía pedagógica es la que otorga las herramientas para seguir el ideal de buena vida, para garantizar el derecho a una educación liberal desde la genuina vocación del educador y la obligación que ésta le imprime. En la educación scout, la autonomía pedagógica de los dirigentes parece ser un terreno fecundo, pues en el caso a estudiar, la constante formación de comunidad sobre la base de compromiso en los vínculos interpersonales es uno de los fines del movimiento.

En relación a la educación formal de la Argentina Axel Rivas (2016) considera que cada escuela es una fuente de justicia educativa y que la política

educativa se basa en lo que los docentes son capaces de hacer. Dicha afirmación obliga a revisar las prácticas pedagógicas, pasando del modelo de integración uniforme del sistema educativo argentino al modelo de integración personalizada de los sistemas de países nórdicos como Finlandia, que se basa en el círculo virtuoso de políticas para la docencia (salario, formación y formación en servicio). Asimismo Rivas afirma la necesidad de una revisión impositiva para mejorar la distribución de las riquezas desde el principio de diferencia de Rawls (1971), donde reconociendo que las expectativas más elevadas de quienes mejor situados están son justas si o solo si mejoran las expectativas de los miembros menos favorecidos de la comunidad.

Creemos que el caso de la educación scout húngara en Argentina es una fuente de justicia educativa, pues contribuye a la formación de ciudadanos argentinos bajo criterios de equidad, con fuerte identidad étnica, cultural e idiomática y, parafraseando a Némethy (2012) simultáneamente habiéndose integrado completamente a la ciudadanía argentina.

7.2.4. *Ethos*: experiencias latinoamericanas

Desarrollaremos a continuación la práctica pedagógica que consideramos podría ser una de las más atinadas y asequibles de los territorios de aprendizaje (Ellmore) para remediar algunas injusticias sociales, a saber el compromiso escolar o *ethos*.

El constructo multidimensional de *compromiso escolar* (CE) o *student engagement*; se presenta como modelo teórico para comprender fracasos escolares o bien promover trayectorias educativas exitosas (Christenson, Reschly y Whyle, 2012). Dicha variable se relaciona con la participación activa del estudiante en actividades académicas y extraacadémicas (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008), y con diversos factores de contexto como la influencia de la familia en la escuela, la relación con los pares y con el profesorado (Blumenfeld, Kempler, y Krajcik: Shernoff, 2013). Las cuatro dimensiones del CE son: compromiso académico, cognitivo, comportamental y afectivo (Miranda Zapata, Lara, Navarro, Saracostti y del Toro, 2018). Estas cuatro dimensiones son las que impulsan, o no, a los estudiantes hacia el aprendizaje académico, social y emocional.

Miranda-Zapata, et al. (2018) sostienen que el *compromiso afectivo* se define como la respuesta emocional del estudiante hacia el establecimiento educativo y su proceso de aprendizaje, caracterizado por un sentimiento de involucramiento con el colegio y de consideración del mismo como un lugar valioso. Esto le brinda incentivo para participar y perseverar en las actividades escolares, sentirse parte de la comunidad escolar, y reconocer a la escuela como proveedor de herramientas para la vida. El *compromiso conductual* se basa en la idea de participación en el ámbito académico y social. Incluye interacciones del estudiante dentro y fuera de la sala de clase, reacciones hacia el profesorado y sus pares. El *compromiso cognitivo* incorpora la conciencia y voluntad de hacer el esfuerzo para comprender ideas complejas, desarrollar habilidades difíciles; implica disposición para invertir destrezas cognitivas en el aprendizaje y dominio de nuevas habilidades, reflexividad para lograr objetivos, puesta en práctica de estrategias de autorregulación y preferencia por el desafío.

Skinner (Christenson, p. 12) enriquece aún más el modelo de compromiso escolar (CE) al abordar la incidencia de variables de comportamiento y emociones positivas o negativas en el aprendizaje.

“...El compromiso cognitivo tiene un efecto directo, positivo y moderado sobre el rendimiento escolar. El compromiso afectivo tiene un efecto directo positivo y moderado en la asistencia a clase. El compromiso escolar como una variable que presenta un efecto sobre el rendimiento escolar y la asistencia a clase...”

(Miranda-Zapata Lara, Navarro, Saracosti y de – Toro, p.1)

Este modelo de CE no sólo se vincula directamente con la asistencia y el rendimiento escolar (resultados de notas), sino que considera determinantes los factores contextuales arriba citados, sobre todo en escuelas de alta vulnerabilidad social.

Experiencias en educación formal demuestran lo siguiente:

Miranda et. al. (2018) desarrollan un estudio en escuelas de alta vulnerabilidad social de Chile, donde estudian justamente el efecto del CE sobre la asistencia a clase y el rendimiento académico. Los resultados de dicha investigación arrojan que: el profesorado presenta mayor influencia en el compromiso afectivo, la familia en el compromiso cognitivo, los pares en el compromiso afectivo; y que el

compromiso cognitivo tiene un efecto pequeño aunque bajo sobre la asistencia a clase (Miranza-Zapata, p.6). En otras palabras podría inferirse que a aquellos alumnos con buenos resultados y altos niveles de compromiso con su tarea académica la escuela no parece presentarles tareas o actividades lo suficientemente interesantes, significativas, o desafiantes. Esto se traduce en aburrimiento y baja asistencia a clase. ¿Podría ser esta una de las razones por las cuales las propuestas de la educación no formal como el scoutismo se presenta como atractiva y desafiante ?

Doria Medina, (2012) estudia experiencias de esta índole en Argentina en escuelas de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires. Analiza el sentimiento de aburrimiento escolar en la cultura digital (como una de las emociones que inciden directamente en la actividad pedagógica, además de la ansiedad). En futuras investigaciones nos interesaría ahondar en el aporte de la teoría de la estimulación del aburrimiento (Berlyne 1960; Csikszentmihaly, 1990) como “...el desencuentro de las necesidades de estímulo de un individuo y la no disponibilidad de estímulo en el entorno...” (Doria Medina, p.14).

Austral, Dabegnino, Larripa (2012), definen el CE como *involucramiento escolar*; o bien aspectos vinculados al lazo de los estudiantes con la escuela y la escolaridad. Desde lo *afectivo-relacional* se trata de emociones ligadas a la experiencia escolar y a reacciones positivas o negativas hacia los demás actores escolares. Desde lo *académico-cognitivo* es el esfuerzo y la predisposición de los jóvenes para aprender y comprender ideas complejas, adquirir destrezas difíciles y desarrollar tareas académicas (Fredericks et. al, 2004). En el caso anterior y en este caso, se trata de variables emocionales que son abordadas en la Argentina como política de inclusión y retención de alumnos en escuelas de alta vulnerabilidad social de CABA. En este estudio, los testimonios de los alumnos arrojan la importancia que presenta para el proceso de aprendizaje el establecer un vínculo con el profesor, lo cual deja expuesto el lazo entre involucramiento afectivo y académico. Pues la construcción de un vínculo de confianza (vinculado al involucramiento emocional), resulta indispensable para que los estudiantes soliciten ayuda al profesor para comprender un contenido (aspecto relativo al involucramiento académico). Es decir, el involucramiento escolar y el aburrimiento escolar, podrían considerarse variables

independientes para la variable dependiente del rendimiento académico de los alumnos.

El aporte que nos hace Will Kymlicka en relación a la cita inicial de este apartado, pone luz sobre la importancia de los vínculos interpersonales como contexto y dirección para la vida buena. Y si de remediar injusticias se trata, ¿podría ser los territorios de aprendizaje fértiles como el scoutismo para trabajar esta delicada y fundamental tarea de desarrollar la autonomía de las personas desde una visión personalizada de los sujetos?

7.3. La experiencia educativa y el rol del maestro como guía

En este capítulo se analizarán la experiencia educativa y el rol del maestro como guía de acuerdo con los aportes de Grecco y María Montessori.

Según Grecco (2008), cuando hablamos de experiencia nos referimos al paradigma de *experiencia-acontecimiento*. Lo diferenciamos de la experiencia-empírica, pues esta tiene el eje puesto en la búsqueda del conocimiento y el dominio de las leyes que la gobiernan. Grecco considera lo sensible en tanto tal que se da en forma de impresiones y percepciones. El primer paradigma se ajusta más al enfoque sociocultural, pues se pregunta por las relaciones entre lo dado y lo construido, la razón y lo sensible, el sujeto y el mundo, la subjetividad y el conocimiento. La experiencia-acontecimiento genera pensamiento y acción, se opone a la repetición y automatismo, no hay un orden externo, reconfigura lo sensible. En este sentido es posible hablar de experiencia educativa en la medida que existen otras, una relación que crea posibilidades de igualdad y confianza en el tiempo (Grecco, p.9).

Según el método pedagógico de María Montessori, el niño se desarrolla completamente por medio de la experiencia con el ambiente, y el comportamiento de cada individuo es producto de la experiencia con este ambiente. La observación tiene por base la libertad, y la libertad ha de ser sinónimo de actividad. La disciplina se entiende como activa, pues un ser disciplinado es dueño de sí, y puede disponer de sí mismo cuando sea preciso. El maestro debe ser sobre todo un guía que propicia el desarrollo de la independencia y la autonomía del niño. Sanchidrian Blanco (2003, p.201) sostiene al respecto que la educación tiene por objeto desarrollar las energías

por medio de los estímulos sensoriales graduados que constituyen el material didáctico. Las lecciones son individuales y fomentan la autorregulación del error. El movimiento es esencial en el desarrollo mental, pues provee la acción que conecta con la actividad mental en proceso.

María Montessori da un paso más al unir la acción con la actividad mental, lo que da lugar al surgimiento del lenguaje en la primera infancia. La palabra se concibe como unión:

“Language is an instrument of collective thought...the word... is something that unites men more closely than nationality” (Montessori, 1995, p. 109).

El lenguaje, en este sentido, tendría la fortaleza de unir individuos, grupos, naciones con algo en común. Desde este lugar el lenguaje está íntimamente ligado al concepto de identidad cultural, como lazo de unión más allá de las fronteras.

En relación a la figura del maestro, Baden Powell (1908) apela al grado de eficacia y confiabilidad de los jóvenes cuando son entrenados en ambientes de participación, respeto y obligación mutua. Es decir, el líder como guía versus la figura del control para dirigir las actividades de la juventud. Creemos que la educación entendida como guía es más eficaz, pues apela a los intereses de los jóvenes que se involucran en actividades colaborativas.

PARTE III

1. Descripción del Modelo Scoutismo Húngaro en la Argentina

“El scoutismo es un estilo de vida, guía hacia un todo. No se trata de qué sino de cómo... sus principios, ideales y programas educativos los fue tomando de otros: del evangelio, del pasado de las naciones y de las buenas prácticas educativas... el scout es especialista en integrarlos y ejecutarlos. El movimiento pedagógico scout busca formar personas que sean buenos ciudadanos”

„A cserkészlet életrendezés, stílus, életforma. Egészre irányul, nem részletre. Nem mi, hanem hogyan... Elveit, ideáljait, gyakorlati programját mind másoktól vette: evangéliumból, nemzeti múltból, gyakorlati emberektől; a speciálisan cserkészti abban van, ahogyan összeköti és megvalósítja őket... A cserkészlet, valamennyi

mellékágával együtt, lényege szerint pedagógiai mozgalom, amely elő akar készíteni a jó polgárságra.”

(Sík Sándor: F. M. 1934. 1. 1-2. o. és F. M. 1935. 8. 141-146. o.)

Para comprender el modelo, es necesario detenerse en el decálogo scout, pues este guía las acciones de sus individuos. En los relatos autobiográficos veremos cómo se refleja este “estilo de vida” al cual se refiere Sík (1934).

1.1.1. El Decálogo Scout

Las prácticas pedagógicas del scoutismo giran en torno al ejercicio del decálogo. La etapa de la niñez desde los 5 hasta los 10 o 12 años, se basa en la promesa de las tres primeras leyes del *código lobato* (Bodnár, 1978):

1. El scout es obediente.
2. El scout está siempre listo para ayudar.
3. El scout es ordenado.

Los lobatos se organizan en *patrullas*, que son grupos pequeños guiados por un *líder* joven de entre 15 y 18 años. Las patrullas forman parte de las agrupaciones lideradas por el *jefe de tropa* y ésta por el *jefe de la agrupación*.

Los últimos años de los lobatos ponen foco en el aprendizaje del decálogo y preparación para el *juramento*, un hito fundamental en la vida de un scout pues allí comienza a ejercer de manera más consciente su identidad scout. La promesa sobre la base del *compromiso de por vida* en el ejercicio de este sistema de normas, se realiza en el marco de una ceremonia muy íntima (preferentemente en un campamento de verano en torno a un fogón) con la presencia de los líderes de la agrupación. Se trata de un juramento, consciente y reflexivo que sucede alrededor de los 10 o 12 años.

El *decálogo scout* (Bodnár, 1978):

1. El scout es sincero, leal y dice siempre la verdad.
2. El scout cumple siempre sus obligaciones, las que le competen con Dios, la Patria, el prójimo y la húngaridad.
3. El scout es servicial.

4. El scout considera a los otros scouts como hermanos.
5. El scout es estricto consigo mismo y considerado con los demás.
6. El scout es amable con la naturaleza, bueno con los animales y respeta la vegetación.
7. El scout obedece a sus superiores con buena predisposición y eficacia.
8. El scout es alegre y reflexivo.
9. El scout es austero.
10. El scout es limpio en cuerpo y puro en espíritu.

Las normas formuladas en positivo, enfatizando lo que el scout es (y no lo que no debe ser), creemos facilitan la referencia constante por parte del líder hacia el obrar de los niños en relación al código que las sustenta. Es decir, en el camino de la adquisición y ejercicio de hábitos operativos buenos que conducen a las virtudes (Isaacs), el mapa a seguir parece ser claro y conciso.

1.1. *La educación en las virtudes humanas y el decálogo scout*

“Ocupar inteligentemente el ocio es uno de los últimos avances de la civilización” (Russel Bertrand en Letemendía, 2006, p.14)

Jorge Larrosa (2018) desarrolla el concepto griego de escuela como *ocio*, donde asisten aquellos que están dispensados del trabajo y pueden dedicarse a aprender. El autor separa el tiempo libre del tiempo del esclavo. En latín *neg-ocio* como la negación del ocio, expresa el carácter negativo de la actividad del trabajo. La vida contemplativa en la antigüedad griega era la más alta, se le subordinan la política y la economía. “...Hoy creemos indispensable no solo liberar a los niños del trabajo, sino también del consumo, del ocio programado y mercantilizado...” (Larrosa, p.4), así como de la virtualidad. ¿Podría el scoutismo ocupar ese rol “liberador” en el tiempo de *ocio* con propuestas educativas de carácter lúdico, o cae en un “ocio programado” más?

David Isaacs (1979) sostiene que la educación en las virtudes humanas obedece a ciertas etapas evolutivas del ser humano. A tal efecto, en este apartado se relaciona dicho esquema de desarrollo con el decálogo scout.

Parafraseando a Isaacs, la virtud es una situación de hábito operativo bueno. Los hábitos se adquieren mediante la repetición de actos, que si son de carácter bueno se convierten en virtud, mientras que si los actos son de carácter malo conducen al vicio. El desarrollo armonioso de las virtudes conduce a la alegría y a la paz interior. Sin embargo, la educación de cada una de las virtudes ha de tener en cuenta determinados "...rasgos estructurales de la edad en cuestión según la naturaleza de cada virtud, las posibilidades reales del joven, las necesidades de la familia y el contexto social en el que vive el sujeto y las preferencias o capacidades personales de los padres" (Isaacs, p.46).

1.1.1 Esquematización de la virtudes

En la primera infancia hasta los 7 años: *la obediencia, sinceridad y el orden* son las virtudes principales a educar, afirma Isaacs. La obediencia surge del contexto de amor, pues aún no es posible obedecer desde el uso de la razón del niño. Las exigencias deben ser claras y concisas respondiendo a un principio de justicia propia de la edad. Acostumbrar al niño a la sinceridad es vista como eje para una mejor convivencia en el seno familiar y en una futura inserción social. Finalmente el orden se posiciona en el marco del respeto al otro y a uno mismo.

En la pubertad, de los 8 a los 12 años, son relevantes: *fortaleza, perseverancia, laboriosidad, paciencia, responsabilidad, justicia y generosidad*. La fortaleza adquiere mayor importancia en virtud de los cambios físicos propios del desarrollo evolutivo. La perseverancia es esencial para estimular la consecución de la tarea que se emprende, la búsqueda de fines reflexivos y trascendentales. La justicia se manifiesta en el terreno del juego sobre la base de reglas claras. La generosidad implica no sólo compartir objetos materiales, sino más bien fomentar la conciencia de abrirse hacia un otro en los momentos de trabajo en grupo generando compañerismo. Aprender a hacer cosas por los demás, ponerse en lugar del otro con empatía, darse a los demás.

La pre-adolescencia hasta los 15 años, presenta nuevos desafíos en torno a razones y justificaciones para el cultivo de los hábitos operativos buenos, por este motivo la información que se le brinda debería ser corta, clara y concisa. Parafraseando a Isaacs el joven no procede por imitación (a diferencia del niño) sino

por compromiso consigo mismo. Las virtudes de esta etapa con eje en la *templanza* son: *pudor, sobriedad, sencillez, sociabilidad, amistad, respeto y patriotismo*. Los dos primeros posibilitan al joven reconocer sus valores y procurar su mejor utilización. La sencillez de pensar y obrar propician el desarrollo de habilidades sociales facilitando la inserción social. La amistad, la importancia de los pares como grupo de pertenencia y referencia cobra relevancia central en un marco de respeto mutuo. Finalmente el patriotismo como fruto de la pertenencia a sus raíces o bien al país de residencia así como hacia una ciudadanía global.

En la adolescencia hasta los 18 años, el eje está puesto en la *prudencia, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad y optimismo*. Isaacs sostiene que la prudencia es la virtud cardinal por excelencia, pues es necesaria en el orden de los conocimientos de la verdad objetiva. La lealtad implica actuar acorde a la razón, para lo cual es necesario ser flexible en las decisiones y audaz para la consecución del bien. La humildad de una persona refleja el grado de madurez que posee. La capacidad de ser realista y sacar lo bueno de cada situación en lugar de centrarse en las dificultades, constituye la virtud del optimismo.

El desarrollo del optimismo desde la niñez conduce, así como el desarrollo armonioso de todas las virtudes humanas, a la alegría y a la paz interior.

Establecemos a continuación cierto paralelismo entre las etapas de educación de las virtudes humanas de Isaacs y el Código Scout, tanto para lobatos como para scouts.

La obediencia y el orden como virtudes propias de la infancia están claramente enunciadas en el código de los lobatos. Entendemos la sinceridad como parte de la obediencia, pues basada en la verdad, habitúa al niño a la auténtica libertad.

La fortaleza se presenta como el terreno fértil para el desarrollo de la perseverancia durante la adolescencia a través de la laboriosidad y la actitud de servicio, el scout saluda a otro scout diciendo: “¡Siempre listo!” (*Légy résen*), o “¡Buen trabajo!” (*Jó munkát*). La generosidad se manifiesta en el darse hacia los demás, en la responsabilidad que asume el joven al comprometerse con su medio mediante acciones justas.

La prudencia guía las acciones respecto al prójimo, aquí la cuarta ley scout se pone de manifiesto en el pudor y la sencillez de los vínculos de hermandad. La templanza aparece a la luz de la quinta ley, donde la exigencia con uno mismo es mayor que con los demás sobre la base del respeto. Las acciones guiadas por la verdad y la humildad conducen a un ser reflexivo que se implique en la resolución de problemas con flexibilidad y audacia.

La obediencia hacia los superiores de la segunda ley, en lo relativo a la Patria conduce a la formación de una ciudadanía responsable tanto local, bi-nacional como internacional y global.

La austeridad de la novena ley conduce a generar una cultura de ahorro en los sujetos que se desarrollan en la sociedad de consumo del Siglo XXI. Es una virtud de alta relevancia en la formación integral de la persona, pues las inequidades mundiales citadas en el trabajo son evidentes. Esta virtud se integra a la tercera ley de actitud de servicio del scout, no sólo hacia su entorno particular sino hacia la sociedad en términos generales.

El optimismo fruto de una actitud reflexiva y contemplativa de la ley octava, creemos facilita la tolerancia a las frustraciones que se le presentan a los sujetos a lo largo de la vida. Parafraseando a Isaacs el optimismo produce alegría y paz interior.

La búsqueda del bien en contexto personal transparente en la décima ley, conduce al trabajo de lo “simple a lo complejo”. ¿Cómo es que desde algo tan simple como la limpieza y el orden exterior conducen al desarrollo de habilidades blandas complejas?

1.2. El currículum centrado en las competencias

Se analizan en este apartado los aportes de César Coll, Magendzo, Bruer y la Comisión Europea a la luz del sistema de pruebas o *badges* del curriculum scout.

Las fuentes del curriculum, más relacionadas con lo ideológico (parafraseando a Coll con el tipo de persona y sociedad que se desea lograr), tratan de buscar un equilibrio entre las exigencias educativas y las demandas sociales y culturales, con el objeto de promover el bienestar de la persona a lo largo de toda la vida. En este sentido, consideraremos la concepción de reconstrucción

social del currículum de Magendzo (2008), la cual acude a conocimientos moralmente valiosos pues se relacionan con la sociedad que se quiere construir.

En el modelo scout, lo valioso es el cuidado y transmisión de la identidad cultural *magyar* a las nuevas generaciones por medio de la vida escáutica. Este es el punto en que nos abrimos al concepto de competencias. Pues es a través de la adquisición y desarrollo de competencias que el individuo logra en las diversas etapas de la vida autorregular su proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de *competencias*, la aplicación y movilización de saberes de distinta naturaleza (conocimientos, habilidades, valores, actitudes) se pone de manifiesto. Para adquirir y desarrollar unas competencias claramente es necesario asimilar y apropiarse de diversos saberes, así como aprender a movilizarlos y aplicarlos. (Coll, p. 10).

La Comisión Europea define la competencia como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que incluye la disposición de aprender y saber cómo hacerlo. Las competencias necesarias para la realización y desarrollo personal, inclusión y empleo deben realizarse en la educación obligatoria, que es la base para posteriores aprendizajes. Para Coll ser competente es saber activar y utilizar ante un problema el conocimiento que un alumno posee, o sea, entra en juego la funcionalidad del aprendizaje. Desde este lugar el *contexto* en el cual se desarrollan los aprendizajes cobra relevancia, pues la utilización de los mismos responde a un marco determinado, tanto desde la sociedad de pertenencia como teniendo en cuenta la globalización o ciudadanía mundial.

“Un aprendiz competente conoce y regula su proceso de construcción del conocimiento, desde lo cognitivo, lo emocional, hace uso estratégico del conocimiento”. (Bruer, 1993, en Coll p.13)

Definir entonces los aprendizajes básicos de una cultura para educar a las personas que en ella se desempeñan requiere un trabajo conjunto de los líderes de un grupo social para repensar el currículum desde “lo esencial, imprescindible e irrenunciable” (Coll, 2006, p.4); es decir descargar de exceso de contenidos. Es necesario seleccionar y organizar los aprendizajes de acuerdo a criterios de *aprendizajes básicos y aprendizajes deseables* (Coll, 2006), entendiendo por *aprendizajes básicos*, aquellos que, si no se logran a lo largo de la educación

básica, comprometen y condicionan el desarrollo personal y social del alumno en su proyecto de vida con riesgo de exclusión social. Por otra parte, los *aprendizajes deseables* son aquellos que, si no se logran, sí pueden ser recuperados *a posteriori* de la educación básica.

Desde la perspectiva de Magendzo la selección curricular es un acto político además de técnico pedagógico, pues se trata de negociar y consensuar saberes de conocimientos disciplinarios de carácter universal y de las culturas identitarias (Magendzo. 2008 p. 113). Los dilemas se centran muchas veces en las concepciones curriculares y sus respectivos criterios de selección, a saber: definir cuáles son los saberes o capacidades que se consideran más valiosos, para qué y cómo enseñarlos.

Se desarrolla a lo largo de este capítulo una aproximación hacia cómo el modelo scout realiza en simultáneo la enseñanza de los contenidos o saberes deseables y la movilización o aplicación de los mismos adquiriendo así la competencia. Consideramos que esta mirada de las competencias como referentes para la acción es el *modus operandi* del individuo para cubrir las necesidades básicas que se le irán presentando a lo largo de toda la vida. Es un modo de obrar, “*életforma*” (estilo de vida), una serie de hábitos operativos buenos o virtudes adquiridas que tienden al bienestar y armonía en el desarrollo de la persona.

1.2.1 El “sistema de pruebas o badges” en el *curriculum scout*

Uno de los objetivos de la educación scout es la formación del carácter. El sistema de pruebas o *badges* es el esqueleto del *curriculum scout* que integra contenidos del código scout, del evangelio, de la cultura y folklore húngaros, y de las habilidades prácticas de la vida scout: primeros auxilios, anudado, señalización y orientación, estimación de medidas y tiempos, conocimiento y supervivencia en la naturaleza y ejercicio físico (<http://www.kmcssz.org/contents/kiadvanyok/probaanyag/2016/Csokk-Mik.pdf>) . El desarrollo integral de la persona se traduce en un sujeto que se esfuerza por estudiar, asume responsabilidades, ejerce una actitud de servicio, explora su entorno y domina su propio cuerpo. En todas las actividades se busca la apropiación de competencias y habilidades inter e intrapersonales como la sinceridad, puntualidad, gentileza, actitud

de servicio, confiabilidad, capacidad de perdón, honestidad, autoconfianza, perseverancia. La estrategia didáctica central es la enseñanza a través del juego, lo que produce naturalidad y disfrute de la tarea. (<https://kmcssz.org/site/mi-a-cserkeszet/>). Aquellas experiencias realizadas en el marco de la naturaleza son las que producen los aprendizajes más significativos (Ausubel).

1.2.2. El sistema de patrullas y su función social

Una característica del método scout es el sistema de agrupamiento de patrullas. Cada una de ellas está compuesta por grupos pequeños de 4 a 6 scouts liderados por un joven capacitado entre 14 y 18 años de edad. El funcionamiento interno de la patrulla tiene por objeto el aprendizaje de la convivencia en un entorno social: asumir responsabilidades, desarrollar la capacidad de adaptación y flexibilidad, practicar la ayuda mutua y la renuncia de los propios deseos por un objetivo común. Se busca formar ciudadanos útiles para la sociedad. El liderazgo de la patrulla a cargo de un joven garantiza el método de aprender jugando. (<https://kmcssz.org/site/mi-a-cserkeszet/>).

Las patrullas se agrupan en tropas y estas forman parte de agrupaciones. Los lobatos están integrados por niñas y niños. Las tropas se dividen en tropas de lobatos, tropas de scouts y de rover. En el caso de los scouts la mayoría de las agrupaciones realizan una coeducación de mujeres y de varones, propiciando actividades conjuntas. La misión de los *rovers* es la exploración y la vocación de servicio, motivo por el cual son jóvenes en constante “movimiento”. Se trata de jóvenes líderes de 18 a 21 años sin una patrulla a cargo.

1.2.3. La Red internacional y la hermandad scout

Todas las agrupaciones tienen un nombre (referido a la cultura húngara) y número registrado en la Asociación de Scouts Húngaros en el Exterior. Por ejemplo: en Argentina la agrupación de mujeres es la número 39. *Nuestra Señora de Hungría*, y la de varones es la número 18. *Béla Bartók*. Se fomenta el sentido de pertenencia a la agrupación, el desarrollo de una imagen identitaria y comprometida, que también

se traduce en la representación nacional e internacional en campamentos de jubileo o de capacitación.

La Asociación KMCSSZ con sede en Nueva Jersey (Estados Unidos) divide las 105 agrupaciones que se registran al 2020 en 5 regiones: I Europa, II América del Sur, III Estados Unidos y Venezuela , IV Australia y V Canadá (<https://kmcssz.org/site/csapataink-vilagszerte/>). Estas regiones son las que concentran las mayores comunidades húngaras en la diáspora.

La hermandad scout se desarrolla principalmente en las siguientes instancias:

- Campamentos de inmersión en liderazgo para jefes de patrulla, jefes de tropa y jefe de agrupación, tanto para lobatos como para scouts (cada uno o dos años).
- Campamentos de Jubileo regionales en los distintos países miembros cuyo objetivo es fomentar la hermandad dentro y entre las regiones (cada cuatro o cinco años).

Estos encuentros tienen la particularidad de estar abiertos a que todo scout del mundo pueda participar en ellos. Son instancias promotoras de experiencias significativas y muy esperadas por los scouts.

El financiamiento de los mismos es generalmente por parte de las familias, beneficiando en términos generales al que viaja desde más lejos con algún tipo de estipendio para las familias de menores recursos. No obstante, cada país tiene su fondo de becas que evalúa casos particulares de apoyo financiero parcial o total, de acuerdo a la trayectoria scout, al compromiso y participación en su comunidad de origen.

1.3. La adquisición y ejercicio del liderazgo

“Enseñar para la sociedad del conocimiento es técnicamente más complejo y más variado de lo que nunca antes había sido la enseñanza. ... estar comprometidos e implicarse continuamente en proseguir, actualizar, controlar y revisar su propio aprendizaje profesional.” (Hargreaves, 2003, p. 36)

En este apartado se desarrollan las miradas de Lord R. Baden Powell, Gábor Bodnár, Michael Fullan, Allan Harris, Jim Spillane, Hargreaves, P. Drucker, Martuccelli, A. Bolívar en relación al liderazgo y la adquisición y el ejercicio de esta competencia en la educación scout.

1.3.1 El dispositivo de inmersión en liderazgo

La habilidad de liderazgo, como aprendizaje deseable, se incorpora en la educación scout desde la adolescencia. Existen tres grandes instancias de formación en liderazgo: a los 14 o 15 años para *jefes de patrulla*, a los 18 años para *subjefes de tropa* y a los 21 para *jefes de agrupación*. Sendas propuestas se realizan en el marco de campamentos de inmersión de aproximadamente 10 días de duración (www.kmcssz.org). Para cada una de ellas existen instancias previas de evaluación de conocimientos teóricos de la cultura húngara (en idioma húngaro) sobre historia, geografía y literatura. Como citamos anteriormente, la preparación para estos exámenes suele estar a cargo de la escuela húngara de fin de semana, que trabaja en articulación con la agrupación scout tanto en la Argentina como en otros países del mundo (www.amit.org). Los campamentos de liderazgo son un dispositivo teórico - práctico, pues combinan un currículum centrado en habilidades de planificación, estrategias didácticas, uso de los tiempos y los recursos con la ejecución, y la práctica de la enseñanza. Por ejemplo si un campamento dura 10 días, existen 4 o más días de “campamento modelo” donde asisten niños con quienes los futuros líderes realizan sus prácticas pedagógicas.

Una vez lograda la capacitación, además de lucir la condecoración o *badges* del rango de liderazgo adquirido en la camisa scout, se les asigna a los nuevos jefes de patrulla un grupo de niños que tendrán a cargo durante el ciclo lectivo siguiente.

Un joven puede acompañar un grupo entre 1 y 4 años, dependiendo del contexto. Durante el año escolar se desarrolla el currículum teórico-práctico scout, y culmina con el campamento de verano donde se ponen en juego los conocimientos y habilidades aprendidos en un marco de convivencia en la naturaleza. A lo largo del año el líder establece prácticas de evaluación donde los niños adquieren los diferentes *badges* según la destreza adquirida. Esta práctica de formación en liderazgo desde la temprana adolescencia, surge de la experiencia probada por Baden Powell en su trayectoria como teniente de guerra en Sudáfrica, al asignarles responsabilidades a los jóvenes que cumplieron sus misiones exitosamente. A lo largo de la vida scout se realiza un desarrollo profesional continuo de actualización en la práctica del liderazgo.

En el caso de los *jefes de tropa*, inician su ejercicio liderando tropas (varias patrullas), bajo la guía del jefe de agrupación y en trabajo colaborativo con los nuevos líderes recién formados. En este sentido Allan Harris (2012) propone el modelo de *liderazgo distribuido* que implica: “...desarrollar la capacidad de liderazgo y las capacidades de los demás...renunciar a una cuota de autoridad y poder... centrada en la mediación, facilitación de apoyo para que otras personas lideren la innovación y el cambio.... hacia una visión colaborativa” (Harris, pp.66). Se trata de una distribución de la práctica del liderazgo entre el dirigente y quienes ocupan cargos de liderazgo formales e informales; esto impacta en relación positiva y efectos beneficiosos para la organización. Bajo este modelo los líderes, parafraseando a Harris (2012), *orquestran el talento*, en el marco de trabajo en equipo.

El desafío pedagógico para convertirse en *jefe de agrupación* y asumir el liderazgo de una de ellas requiere no sólo el *badge*, pues se gesta sobre la base de la experiencia desde la confianza relacional (Day, 2009) entre sus miembros. Se trata de una autoridad legitimada en el compromiso voluntario con la comunidad, excelentes relaciones interpersonales con sus pares, niños, jóvenes y padres de familia. “*En la enseñanza, el riesgo requiere un tipo especial de confianza en los procesos y las personas. Esta confianza profesional no es cuestión de la fe ciega y pasiva para con los demás, sino que implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco.... que tengan confianza en personas a las que*

quizás no conozcan bien, que no forman parte de su círculo de amigos, cuya previsibilidad y fiabilidad no han puesto a prueba muchas veces.” Hargreaves (2003, pp 40-41). Fullan (2016, p.58) en cambio sostiene que los líderes trabajan la confianza relacional, pues esta implica un equilibrio entre las altas expectativas y el apoyo técnico–emocional que ayuda mutuamente a progresar.

Así como en el ámbito formal de la educación un Director debe ser un visionario de la educación, liderar procesos de cambio, inspirar, motivar a docentes, alumnos y padres, resolver conflictos entre personas de la comunidad educativa, encabezar planificaciones pedagógicas, coordinar equipos de trabajo, relacionarse con la comunidad, gestionar recursos y administrar la escuela (Mezzadra y Bilbao, 2011), en el ámbito no formal es el jefe de agrupación y el *jefe regional de tropas scout* el que desarrolla este *modus operandi*. En este marco es necesario que el líder focalice su labor pedagógica en los procesos de mejora de enseñanza y aprendizaje, *“desarrollando principalmente el conocimiento de cómo apoyar y fortalecer el trabajo pedagógico... transformando la institución en una organización efectiva que promueva el aprendizaje colectivo”* (Davis et al, 2005).

1.3.3. Hacia una comunidad de aprendizaje

El proceso de transformación de la comunidad húngara en Buenos Aires en comunidad de aprendizaje no parece ser tan sencillo. Andrea Alliaud (2017) sostiene que hoy enseñar es probar, experimentar, crear, inventar, innovar, recrear en situación, más que replicar. Se trata de formar un artesano en el oficio de la enseñanza, para que logre desarrollar su habilidad en un alto grado, un saber hacer calificado. Por este motivo las prácticas scáuticas se desarrollan con miras al trabajo artesanal, que establece un cuerpo de destrezas y conocimientos que trasciende las capacidades verbales (Sennet, 2009). En la artesanía conviven la habilidad técnica, el compromiso, pensamiento y sentimiento.

La conformación de una comunidad como la del scoutismo húngaro requiere no sólo de un liderazgo distribuido (como el caso de mejora arriba citado), sino del desarrollo de una identidad cultural por medio de *“... un aprendizaje más profundo ... lo que importa en la sociedad de conocimiento es que las familias pasen a formar parte de la red de aprendizaje extendida”* (Hargreaves, 2003, p. 38)

Dubet (2006) afirma que enseñar nos da la posibilidad de obrar sobre otros, con otros, de intervenir, de formar, de transformar. Enseñar a enseñar se trata de acompañar en la construcción del oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo afirma Alliaud (2015). El trabajo colectivo motiva a hacer las cosas bien. De esta manera la *“cooperación como el intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios en el encuentro”* (Sennet, 2012, p.13), se entrelaza en el experimento y la comunicación. Asimismo se ponen en juego las habilidades sociales serias, *-dialógicas-* en los momentos de retroalimentación formativa, pues: escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo, gestionar conflictos y evitar frustraciones en discusiones difíciles son algunos de los componentes de conversaciones verbales ricas. Esta práctica posibilita el ejercicio de competencias socioemocionales, o habilidades sociales dialógicas, logrando con el tiempo hacerse un hábito, un saber hacer en la práctica. El autoconocimiento y la empatía se presentan como base para el desarrollo de competencias socio-emocionales. En este camino *“el trabajo colectivo es necesario para recuperar la seguridad, considerar los fracasos juntos y renovar la motivación”* (Dubet, 2006:183), favoreciendo así la cohesión social y la gesta de un sentido de comunidad.

Como expresa Drucker: *“El conocimiento que los trabajadores tienen de sus trabajos, es el punto de partida para mejorar la productividad, la calidad y el rendimiento en conjunto “...” El gran beneficio del entrenamiento no está en aprender lo nuevo: está en hacer mejor aquello que ya hacíamos bien”* (Drucker 1993: pp 93). La carrera scout provee de entrenamientos continuos, situaciones de seguimiento y apoyo.

Jim Spillane (2005) nos aporta un concepto muy interesante del *líder plus*, pues no se trata de delegar, sino de construir a través de la acción e interacción conjunta. Lo cual supone compromiso colectivo de líderes, capacitadores, padres, personas de apoyo, aprendices y dirigentes en tareas de formación y mejora. En pocas palabras, el líder involucra a los demás en el trabajo emocional de construir relaciones de confianza y colaboración para progresar hacia un proyecto común de mejora continua.

Los líderes del movimiento scout en la diáspora son voluntarios, asumen el trabajo sin ningún tipo de remuneración. En términos generales invierten 40 días al

año en trabajos voluntarios y pagan los gastos de funcionamiento, uniforme y cuotas sociales. Su único reconocimiento es la satisfacción del trabajo bien hecho, pues creen firmemente en los principios scout y en la fuerza de la unión. El líder scout se esfuerza por vivir de acuerdo al código scout, no solo en su vida scout sino en su vida personal (<https://kmcssz.org/site/mi-a-cserkeszet/>), en educar personas y personalidades. ¿Entra en juego el *compromiso afectivo, conductual y afectivo* como principal motor hacia los resultados educacionales del modelo?

1.5. Planificación, el uso de los tiempos y estrategias didácticas centradas en el juego

La planificación de las actividades diarias, mensuales y anuales es no sólo contenido de enseñanza para líderes, sino que atraviesa la vida diaria del scout. La asociación internacional KMCSSZ desarrolla el currículum centrado en competencias de manera clara y concisa.

(<http://www.kmcssz.org/contents/kiadvanyok/probaanyag/2016/Csokk-Mik.pdf>, 20/03/2021)

Se destacan algunas particularidades del funcionamiento de los tiempos de un encuentro tipo de los lobatos y los scouts. El dispositivo para los lobatos es tropa - patrulla - tropa o “T.P.T”. Es decir, se dedican 45 minutos a las actividades de tropa (varias patrullas juntas), 45 minutos a las actividades de patrulla (un líder con su pequeño grupo) y 45 minutos a la tropa nuevamente. Mientras que el dispositivo para los scouts requiere 90 minutos de trabajo en patrulla y solo 45 minutos del trabajo en tropa. Esta distribución permite la organización y secuenciación de los contenidos adaptadas a las necesidades personales y grupales fomentando el sentido de pertenencia.

Al jefe de patrulla se le exige la entrega de la planificación mensual y anual de actividades pedagógicas, mientras que el jefe de tropa las supervisa y a su vez planifica sus acciones de capacitación o bien las instancias de excursión y campamentos en la naturaleza.

Al realizar excursiones o campamentos en la naturaleza, la programación diaria de los tiempos y actividades es minuciosa y detallada. Durante la formación matutina (luego de realizar los ejercicios físicos, asearse y dejar ordenado su espacio

) se informa del programa diario que abarca desde las 7:00 AM hasta las 22:00 PM, quedando liberados por lo general un tiempo de descanso de 40 minutos durante el horario de siesta en el área de acampe de la patrulla y bajo supervisión de su líder. Una planificación modelo de un campamento de inmersión en liderazgo se adjunta en el *Anexo*.

Este breve relato del manejo de los tiempos visibiliza la adquisición y ejercicio de la competencia de planificación y uso de los tiempos, pues el scout está habituado al funcionamiento programado de actividades pedagógicas recreativas.

En relación a las estrategias didácticas utilizadas en el scoutismo, es necesario destacar el rol protagónico de juego. Los 7 métodos o estrategias básicas para *lobatos* son: uso de títeres, canciones folklóricas, juegos didácticos y folklóricos, manualidades, cuentos y leyendas de la cultura húngara, deporte o ritmo y bailes folklóricos y contenidos de la historia, literatura y geografía de Hungría. Estos 7 métodos que se enseñan en los campamentos de inmersión de liderazgo (ver *Anexo*), y se ejecutan en cada encuentro permiten transmitir de forma lúdica conocimientos del curriculum centrado en competencias y las tradiciones de la identidad cultural magyar.

Se destaca el recurso de las historias y contextos marco o “*keretmese*” para los *scouts*. Para cada día, excursión o campamento se elige un tema transversal de la historia húngara y/o sus leyendas: por ejemplo el Rey Matías y el Renacimiento en Hungría. Bajo esa temática se realizan juegos de simulación de guerra, trabajos en grupos a favor o en contra del Rey, bailes palaciegos de la época, recitaciones de poemas de autores contemporáneos. Por otro lado se cantan canciones folklóricas en los fogones referidas al tema, las patrullas portan nombres de personalidades históricas y hasta se realizan banquetes en honor al Rey. El lenguaje utilizado se adapta a la época ampliando vocabulario e identificando lugares geográficos de batallas o acontecimientos históricos que definieron la identidad cultural húngara. Los disfraces, el sentirse protagonista de ese tiempo hace vivenciar el contenido de enseñanza de manera lúdica, gratificante y difícil de olvidar. En este contexto se introducen los conocimientos propios del curriculum de competencias arriba citado. (Ver *Anexo* archivo fotográfico al respecto de la comunidad húngara en Buenos Aires).

1.6. Scoutismo en Pandemia

1.6.1. El liderazgo scout en la aplicación de un caso de mejora

El Plan de Innovación en Tecnología para los territorios de aprendizaje húngaros en la Argentina surge sobre la base del caso de mejora en la Asociación Cultural EMESE durante el COVID19 (Fothy, 2020). La primera instancia implica un acompañamiento pedagógico en el paso a la virtualidad de la escuela húngara de fin de semana Zrínyi Ifjúsági Kör (en red con las agrupaciones scout y los conjuntos de folklore) con la implementación del paquete *GSuite for non profit*. El proyecto de mejora escolar trabaja con formación de docente y líderes de las tres instituciones y el compromiso de las familias. *El factor común de los líderes de la comunidad es la formación en liderazgo scout y su identidad cultural argentino-húngara*. La implementación del cambio se planifica con equipos de trabajo liderados por los propios jefes de agrupación, subjefes de tropa, docentes del ZIK y líderes de los conjuntos folklóricos .

La imagen objetivo del Plan es articular los esfuerzos aislados de la comunidad por una misión común: Integrar iniciativas aisladas micro (locales), mezzo (provincial) y macro-institucionales (nacional) con el objeto de optimizar recursos humanos y materiales propiciando territorios de aprendizaje fecundos a lo largo de toda la vida.

La innovación surge como necesidad ante la pandemia en el ZIK, pues su formato escolar requiere de una adaptación rápida a la virtualidad para su sustentabilidad. A diferencia de otras instituciones como los scouts y grupo folklórico, ZIK parece ser la menos atractiva de todas tanto para el adolescente alumno como para el adulto joven potencial docente, pero la más valorada por las familias como productor de bienes culturales y constancia en la oferta del servicio educativo. La propuesta de digitalización agrega valor a la institución: por un lado incorporando familias del interior del país (que por la distancia física no participaban en el formato presencial) y por el otro en términos intergeneracionales de reclutamiento de talentos jóvenes para el liderazgo y la docencia. El caso desafía el formato escolar hasta entonces dominante en ZIK para mutar a un territorio de

aprendizaje (Ellmore) en términos de experiencia de socialización, desarrollo de habilidades, adquisición de conocimiento y certificación internacional.

Reconocer emergentes y dar paso al cambio, nos lleva quizás a la bifurcación (Aguerrondo, 2014) donde el pasado no necesariamente se reproduce en el futuro. Es decir, un pequeño cambio en la implementación de la plataforma *GSuite for non profit* (Innovación tecnológica) en ZIK abre una ventana de oportunidades impensadas en el inicio del proyecto de mejora. La experiencia de mejora gesta el Plan de Innovación en Tecnología Nacional con una visión objetivo de una comunidad de aprendizaje que integre en la plataforma virtual a todas las entidades a nivel nacional con más de 17 instituciones. La incorporación de actores clave (referentes de comunidades húngaras del interior) en la génesis del plan, que proveen conocimiento experto en tecnología (viabilidad de conocimiento) y propician la visión descentralizada del sistema (viabilidad política-cultural) permite rediseñar el plan con mirada macro. Las consecuencias que emergen a nivel sistema complejo nacional de comunidades húngaras, donde “*la actividad humana se presenta como rasgo esencial de la vida social*” (Tsoukas, 2005, p.7), resultan de los primeros pasos de un proceso de diagnóstico y diseño, que por medio de la retroalimentación iterativa multinivel (Snyder, 2013) continúan integrándose al plan de innovación a medida que avanzan las etapas de implementación y monitoreo (Fernández Arroyo y Schejman, 2012).

Por otro lado, el carácter voluntario de la comunidad húngara en la Argentina hace que los líderes motores de los grandes programas y proyectos sean siempre los mismos. Esto genera cansancio, necesidad de renovación, rigidez y falta de eficacia. Esta realidad se traduce en superposición de eventos, escasez de información articulada, gobiernos poco comunicados e ineficiencia de recursos.

El objetivo de articulación de fuerzas es potenciar los talentos innovadores con el saber hacer de los talentos más experimentados, por ejemplo: implementar procesos de mejora con la autoridad del líder tradicional junto al conocimiento del experto, o bien sacar lo mejor de las iniciativas didácticas innovadoras del interior de Argentina con el apoyo de la matriz Buenos Aires (ej: el saber hacer del ZIK).

Para 2021 se planificó un ciclo lectivo *híbrido* (Gómez Caride, E.Furman, M.Larsen, M.E. y Weinstein, M. 2020), propiciando encuentros presenciales y

virtuales sincrónicos. Este quiebre metodológico, sobre todo en el scoutismo donde el foco estuvo siempre puesto en las experiencias de vida en la naturaleza, el encuentro socio-comunitario y la capacidad de “desconectarse” de las obligaciones semanales o del uso de la tecnología puso a la comunidad en jaque. Por un lado se presentó el desafío de desarrollar destrezas complejas (fruto del *compromiso cognitivo* de sus integrantes), por el otro se puso foco en brindar continuidad al vínculo pedagógico fortaleciendo así el *compromiso afectivo* (Miranda-Zapata, 2018). Sin duda, creemos que la propuesta digital presentó algunos aspectos de aburrimiento en los scouts (poco habitual en el formato presencial). El *ethos* de una escuela afirma Harry Brighouse (2006), debe fomentar el genuino compromiso entre los alumnos y entre los adultos en una atmósfera que sea emocionalmente estable y físicamente segura (Brighouse, p. 22). ¿Presenta el scoutismo este *ethos*? ¿Cómo se manifiesta a lo largo de la vida? El sentido de pertenencia o *ethos* propio de la conformación comunitaria de los scouts húngaros se reflejaría quizás en la *estimulación* por participar y ver, al menos en la pantalla, a sus pares y líderes. Parafraseando a Doria-Medina (2012), en ese encuentro entre las necesidades de estímulo de un individuo y lo que le ofrece el entorno.

Fullan (2009) define el enfoque común de la gobernanza a la periferia, donde “*la humildad de actores y esfuerzo consciente de escuchar e incluir todos los niveles y opiniones para lograr escenario de ganar-ganar en todo el sistema*” (Fullan, 2009). En el caso estudiado proponemos gestionar el sistema complejo con flexibilidad y retroalimentación (Snyder, 2013)

PARTE IV

1. Metodología biográfico-narrativa

1.1. Resultados esperados

A través de este trabajo se espera consolidar el análisis del modelo de scoutismo húngaro en la Argentina con un marco teórico pedagógico-didáctico, a fin de visibilizar prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación no formal que eventualmente propicien el desarrollo de competencias inter e intrapersonales así como de habilidades de liderazgo.

Se espera recrear reportes de las historias de vida documentadas con el objeto de que no sólo sea el área de la educación el que se sirva de estos hallazgos, sino para que esté al alcance de toda otra disciplina que desee investigar aspectos sociales diversos. Para este fin se adjuntan las historias originales en el *Anexo*.

1.2. Metodología

El enfoque seleccionado para el desarrollo de la investigación es de carácter cualitativo. El diseño de la investigación consiste en utilizar la metodología biográfico - narrativa.

Se propone construir, analizar e interpretar historias de vida a partir de entrevistas no estructuradas. La temática a abordar en los encuentros abarcará dinámicas familiares, sistemas de creencias y valores personales, educación temprana (Atkinson, 1998, p.19), aspectos sociales que condicionaron el rumbo de los trayectos de vida, los sucesos e identidades profesionales, así como ciclos de vida con sus incidentes críticos como desencadenantes de cambios vitales. Se utiliza como instrumento de reconstrucción retrospectiva (Bolívar, 2012) las historias orales grabadas de los sujetos investigados; el análisis de documentos personales, como diarios, cartas, registros fotográficos, bitácoras de viaje, y las notas del investigador. El análisis de datos se realiza bajo el modelo temático (Riessman, 2003), vertical y horizontal o transversal (Bolívar, 2012) con el objeto de clasificar, comparar, ordenar cada caso por medio de categorías de análisis; y ver patrones concurrentes, temas comunes y/o solapamientos y divergencias en los ciclos de vida de cada uno. En este método la subjetividad es reconocida y valorada (Atkinson, 1998), pues el investigador asume una responsabilidad socio-histórica y de co-implicación en los procesos de construcción de las historias de vida (Moriña, 2017, p.23). Esta co-implicación permite giros en la elección de los perfiles entrevistados a partir del input que ellos realizan en torno a los casos representativos de la comunidad.

1.3. La muestra y el trabajo de campo

La muestra es intencional, definida por criterio previamente establecido, donde prevalecen los factores culturales propuestos por John Dollard (1935): los sujetos entrevistados son miembros de la comunidad cultural que se estudia, sus

conductas son socialmente relevantes. La familia del sujeto es vista en su papel de transmisora de cultura, el carácter continuo de la experiencia a partir de la infancia a la vida adulta es acentuado, así como su situación social en términos de participación o abstención social ejercida (Pardiñas, 1993, p.98).

La muestra se compone por los casos Edith y Marta.

- Edith, mujer de 50 años, argentina, casada con un miembro de la comunidad húngara de Buenos Aires. Ambos padres son húngaros o descendientes de húngaros. Forma parte activa de la comunidad húngara de Buenos Aires en su infancia, adolescencia, juventud y adultez.
- Marta, mujer de 78 años, húngara, casada en segundas nupcias con argentino. Emigra a los 12 años a Venezuela y a los 63 a la Argentina. Forma parte activa de la comunidad húngara de Buenos Aires en su adultez y tercera edad.

Se tuvo en cuenta el establecimiento del *rapport* (Ruiza Bolívar, 2012) y la competencia narrativa (Gundmundsdottir, 1996) para la selección final de los entrevistados. El *rapport* ha sido establecido con los casos estudiados a lo largo de los años con el compartir la vida scout y otras manifestaciones culturales en la comunidad húngara entre el investigador y los entrevistados.

Se realizan aproximadamente 5 a 7 sesiones de una y/o dos horas cada una para la recogida del relato, con el complemento de cuestionarios de producción personal semiestructurados. Las sesiones suceden en formato virtual por la aplicación Meet, lo cual permite grabar y filmar las sesiones otorgando mayor fidelidad a los testimonios a la hora de transcribirlos. Se invita a un primer encuentro de presentación del proyecto de tesis a cargo de la investigadora. A partir de allí se establece un *drive* colaborativo en *gSuite* y se solicita que el participante complete un cuestionario para la próxima sesión. Las preguntas se presentan abarcando el ciclo vital completo (educación temprana, niñez, adolescencia, adultez, tercera edad) con el objeto de que el entrevistado tenga una noción del nivel de profundidad a la que apuntan las entrevistas, sin embargo se le dice que conteste hasta donde se siente cómodo. Los cuestionarios, grabaciones, *padlet* (www.padlet.com) con incidentes críticos o línea de vida, documentos fotográficos y transcripciones de las sesiones

localizadas en el drive; permiten un ritmo de trabajo sostenido e independiente entre ambos actores. Se acuerda que de una sesión a otra el investigador transcribe la entrevista, solicitando al investigado que la relea y modifique lo que desea a fin de dar su consentimiento informado. En términos generales las entrevistas obtienen el consentimiento y se adjuntan en el *Anexo*.

De esta manera se logra el proceso completo de cada caso en el lapso de 2 meses durante el segundo semestre de Pandemia 2020, con un promedio de una sesión semanal o cada 15 días.

1.4 Análisis de los datos obtenidos

“...*Las historias de vida de las maestras y profesoras están aportando un nuevo modo de comprender el oficio docente, en el cual se conjuntan la dimensión personal y la profesional...*” (Weiler y Middleton, 1999).

Las dos formas de análisis de los datos más usuales en presente metodología son el modo *paradigmático* y el modo *narrativo*. El primero, de acuerdo con la tradición lógico-científica, se expresa en un conocimiento proposicional, normado por reglas o principios prescriptivos, pero cuyo análisis procede por tipologías paradigmáticas o categorías, para llegar a determinadas generalizaciones del grupo estudiado. Sentimos esta forma un tanto acotada en relación al carácter único de lo que nos aportan las historias de vida.

Consideramos más apropiado para nuestro análisis el segundo: el modo *narrativo* de análisis de datos presenta la experiencia concreta humana como una descripción de las intenciones, mediante una secuencia de eventos en tiempos y lugares, en donde los relatos biográfico-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación (Huberman, Thompson y Weiland, 2000). Parafraseando a Bolívar Botía, A. (2006) en el modo *narrativo* la preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general, sino que el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. El investigador produce una narración de una trama o argumento mediante un relato que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. Bruner sostiene que el relato debe construir dos

paisajes simultáneamente, el exterior de la acción y el interior de las intenciones y el pensamiento. El proceso de análisis narrativo requiere sintetizar datos en un conjunto coherente. El informe se instala como un relato que el investigador se cuenta a sí mismo, y al lector, con el objetivo de recrear los textos para que el lector pueda experimentar las vidas o acontecimientos narrados. Moriña, A. (2017) sugiere que los comentarios e interpretaciones del investigador o investigadora deberían quedar relegados a la introducción o a la conclusión; en este sentido nos proponemos escribir textos neutrales, en los que se haga oír exclusivamente la voz de quien narra.

Se estructuran y luego analizan las historias de vida bajo un denominado *modelo omnicomprendivo* (Moriña, 2017). Una *mirada holística*, en la que se contempla la historia como un todo, centrándonos en la individualidad de la persona que cuenta su trayectoria de vida. En segundo lugar, una *mirada focalizada* en la transferencia de los aprendizajes de la educación scout hacia diferentes ámbitos de su vida personal y profesional. En tercer lugar se realiza un análisis desde una *mirada temática* específica según diferentes temas que el propio protagonista de la historia narra e identifica como significativos. Una cuarta *mirada cronológica*, se considera en el contexto macro de los tiempos socioculturales en los cuales se insertan las dos historias de vida que elegimos, a la luz del marco histórico-contextual y del marco teórico de la tesis.

1.5. La historia de vida de Edith

“¡Es como que ese decálogo lo tenés tatuado en el alma! En tu sistema de creencias, es algo con lo que vivís. No sé si es algo que me hacía tomar decisiones desde lo consciente. Pasa a ser como una forma de vida el scoutismo, de poder manejarte con esos principios.”
(Edith, 2020)

Edith nace en Buenos Aires en febrero de 1969, comparte su vida con Esteban hace 34 años, está casada hace 26. Tienen 2 hijos varones, hoy de 20 y 18 años.

“Mi familia de origen hasta hace un año que murió mi papá éramos mamá, papá, hermano casi 3 años mayor y Josefina, que se sumó a nuestra familia cuando yo tenía 8 meses con el objetivo de ayudar a mi mamá en mi crianza. De a poco fue tomando otras responsabilidades y haciéndose cargo

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

de todo el funcionamiento de la casa. Hoy, 51 años después, sigue viviendo con mamá y cuidando de ella.

Ambos padres nacieron en Budapest, Hungría, y emigraron junto a sus respectivas familias en diciembre de 1944, su madre con 6 años, su padre con 18. Después de pasar unos años en varios países de Europa llegaron a Buenos Aires en 1948. Los padres de Esteban también son de origen húngaro, con una historia de emigración hacia la Argentina similar.

Con sus padres, Edith habló siempre en húngaro pero su lengua más fuerte es el castellano. Se crió hablando en los dos idiomas a la vez. También habla inglés y alemán. En su casa leían cuentos, libros en húngaro.

“Recuerdo un libro en particular que leía con papá que nos gustaba mucho. También recuerdo leer con una bisabuela que vivió con nosotros un tiempo cuando yo tenía unos 5 años. Por otro lado, en un sentido negativo, llegando a la pubertad, al querer contar en casa las vivencias del día, del colegio, la obligación de tener que hacerlo en húngaro, de a poco resultó en que prefería dejar de contar.”

Su educación formal comienza a los cuatro años con el ingreso a Kinder, mientras que la educación scout comienza a los 6 años en una ocupación de los sábados por la tarde. De su primer campamento a los 7 años, recuerda que después de haber hecho un año entero de scoutismo, el destino fue Córdoba.

“...y todas teníamos los labios secos. El recuerdo específico es todas las chicas formando dos filas largas y al frente dos dirigentes con un bloque de manteca de cacao, íbamos pasando y nos iban poniendo :)”

Tanto su hermano como ella fueron activos scouts desde chicos, pero sus padres no habían sido scouts en la comunidad húngara ni les interesaba demasiado (su mamá había hecho algunos años de scoutismo en la comunidad franco-argentina). Esto era bastante atípico en comparación a sus pares: en general sus padres eran activos o lo habían sido de chicos.

“Mi tía materna sí fue muy activa desde chica también, en la misma comunidad que yo, pero ya no vivía en Argentina para cuando yo empecé a participar. Sin embargo, era un referente para mí, si bien no era alguien cercana, de hecho vivía en otro país, pero en nuestra familia extensa había sido la persona más activa en la comunidad, de joven y después de grande también, en las comunidades de húngaros en la diáspora.”

Los vínculos interpersonales escuela-scoutismo que establece Edith, en la primaria sobre todo, secundaria un poco menos, los vive como dos mundos bastante separados: uno de

lunes a viernes y el otro los fines de semana. En secundaria se entremezclan porque había más cosas de scoutismo, como reuniones, también durante la semana, etc.

“De hecho llega un momento en la vida, en la pubertad y un poco más tarde también, que se torna un poco conflictivo tener que asistir a las actividades del fin de semana porque a esa edad estaban impuestas por nuestros padres, y estaban en conflicto con poder ir a un cumpleaños del colegio o una actividad de deporte. Es un dilema continuo que tenemos con los chicos al día de hoy también, de cómo hacer algo atractivo y cómo articular con los demás el fin de semana. Me encantaban los programas del fin de semana, pero me acuerdo de momentos de quedar afuera de otros programas de amigos de la escuela.”

Si bien recuerda la escuela como un buen lugar, después en la adolescencia se sentía mejor en los programas de fin de semana en la comunidad húngara. Sus vínculos más estrechos surgen de ahí, pero es algo posterior.

Su rendimiento académico en la escuela en términos generales era bueno a muy bueno, no era excelente en nada en particular. Asiste a un colegio alemán.

“El idioma alemán no era fácil y nunca lo fue, estaba en un nivel de idioma alto, sentía que siempre corría de atrás. Mi mamá empujó que estuviera en ese nivel, para ella siempre fueron muy importantes los idiomas. El nivel en el que yo estaba era de las familias que en casa hablaban en alemán. No todos pero la mayoría. En la secundaria muchas materias eran en alemán, me costaba, aunque tampoco era algo que sufría. Diría, en general, rendimiento 8, poco arriba del promedio.”

Los hábitos de trabajo como entregar a tiempo trabajo, cumplir con lo establecido los aprendió en el colegio, pero también había un mandato fuerte de sus padres de que estudiar es su única responsabilidad.

“El colegio tenía un formato muy estructurado y me imagino que nos iba formando hacia eso y el mandato de casa era ante todo cumplir con el colegio.”

El mandato familiar de cumplir y ser constante en relación a todo trabajo que se emprende también se hace presente en su vida scout, pero Edith disfruta desde chiquita el ámbito húngaro. Sí tuvo en una época ese conflicto de querer estar en los dos lugares a la vez, y desde "arriba" recibir el mandato de la constancia para seguir asistiendo a las actividades del ámbito húngaro los fines de semana. Después le salió natural.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

“No es que ese mandato me genere alguna reacción negativa. La pasaba bomba.”

Los **formatos disciplinarios** presentes en la educación scout son naturales para ella, quizás sea fruto de la combinación de la herencia o su educación familiar y las experiencias vividas en campamentos. El scoutismo hereda de lo militar el orden, saber esperar tu turno, respeto a los mayores o la persona que está hablando en ese momento.

“ese tipo de cosas que vienen del scoutismo me imagino que algo influenciaron mi comportamiento en otros ámbitos. Dudo mientras hablo porque sé de personas a las que les cae muy mal toda esa parte. Entiendo que para llevar 120 chicos y tener orden es la forma en la que está pensado y estructurado. Yo no lo sentía como un problema porque lo tenía naturalizado.”

En el scoutismo debía cumplir responsabilidades a partir de cierta edad. En la infancia esto no iba más allá de actividades que con un ojo de adulto son más de obligación, como ir a un desfile o presentarse a una conmemoración, pero de chica era parte de la actividad.

“A partir de los 13-14, que tiene que ver con cómo está estructurado el modelo del scoutismo, el joven empieza a asumir responsabilidades, y a partir de ahí sí, definitivamente. Comenzamos con campamentos de instrucción o capacitación que te van formando para asumir nuevas responsabilidades. A los 14 es el primer campamento de líderes, en los que asumimos la responsabilidad de liderar un pequeño grupo de chicos más jóvenes que vos. Así vas escalando en asumir la responsabilidad de liderazgo o gestión de cada vez más grupos.”

Las instancias de **capacitación en liderazgo** de scoutismo de las que participa Edith son fruto de la estructura presente en el movimiento. La primera arriba citada, luego otra capacitación a los 18-20 años que le permite asumir el liderazgo de esos pequeños líderes de 14-15. Después de eso se hace el campamento de liderazgo para asumir una agrupación. Ella lo hizo a los 20. En su comunidad ese tercer campamento se centraliza en un solo lugar (EE.UU) y asisten personas de todo el mundo, con la idea de que todos se lleven un mismo formato que puedan aplicar en sus países, cada uno con sus idiosincrasias. Participó de los 3 campamentos que son instancias marcadas. Si bien hay otros más específicos, por ejemplo aquellos enfocados en niños pequeños, que trabajan más el mundo de la fantasía e imaginación, ella no los hizo.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

“Participé de los 3 campamentos que son instancias marcadas. Tenés también otros más específicos enfocados en chicos chiquitos que trabajan más el mundo de la fantasía e imaginación. Yo esos no los hice, hice los tres básicos. Estos campamentos me marcaron seguramente. No diría momento de inflexión en lo que era mi visión del scoutismo, o de decir uau me cambió la vida, pero sí hizo que yo naturalmente fuera asumiendo ciertos liderazgos. Así es como asumí durante varios años, 6 años desde los 20, el liderazgo de la agrupación de las chicas. “

En su comunidad en Buenos Aires siempre trabajan en paralelo las agrupaciones de las chicas con los varones en actividades mixtas, pero lideradas cada una por una mujer y un varón, respectivamente. Para Edith el proceso de asumir responsabilidades se fue dando naturalmente. Si bien en el día a día (sábado a sábado) tenía “altibajos”, en términos generales lo disfrutaba y lo siguió haciendo toda la vida, no se bajó de ese camino. Tuvo momentos difíciles sobre todo cuando tenía 15 o 16 años si el viernes salía a bailar, y se acostaba a las 7 am y tenía que preparar un programa para que haya algo hecho porque dependía de ella, el sábado a la mañana tenía que estar ahí.

“ porque es así, tenés que estar ahí, te esperan.”

Le tocó ser jefa de agrupación, su líder vio en ella las competencias de liderazgo necesarias y asumió el desafío, con naturalidad.

“me lo pidieron por carta...carta papel con estampilla., jaja, retrotraigámonos a esas épocas... Yo estaba fuera del país, y sí, leí esa carta y dije... AH, UH, BUE!! y sí, cuando volví a Bs. As. empecé ese rol. En relación a la edad pienso hacia atrás y digo UAU, y sí, la verdad que es bastante... El día a día por ahí no es tanto. Tenés cuestiones como lidiar con padres, que aprendés a los tumbos, obviamente con ayuda de otros. Pero por ahí la responsabilidad más grande es llevar a los chicos a un campamento. Ver que esté todo, la seguridad, los insumos, planificar todo muy bien de antemano. Sí, hubo momentos muy desafiantes, en los que sentía que quería tirar todo al tacho, quería rajar. Pero como decía antes, todo esto lo hacés en un marco de amistad, equipo y la vas llevando. La verdad que no lo sentí como algo traumático, sí tuve momentos durante esos 6 años entre los 20-25 que fueron muy difíciles.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

A lo largo de su **carrera scout** tuvo vivencias de diferentes etapas que fueron más o menos acorde a sus gustos. A los 14 años asume liderar un grupo un poco más joven que ella (12 años o más pequeños); esa primera responsabilidad implica preparar siempre algún programa para el sábado, poder estar con los chicos sola. Esa instancia no era algo que le encantara tanto. Lo hacía porque había que hacerlo. La gestión de la agrupación que asume a los 20 años implica otras tareas.

“Más planificación, estrategia, pensar hacia adelante, anticipar problemas. También tenés que lidiar con padres, esa parte no tenés muchas ganas... En el combo que te toca hay cosas que te gustan más y cosas que te gustan menos. Conflictos siempre hay, en convivencia y en instituciones. Se trata de apoyarte en los demás. Lo hacés en equipo, podés tener mejor o peor equipo. Depende de con quién te toca estar justo, es una comunidad chica.

Edith lideró una agrupación de 35 a 40 chicas. En ese momento tenía a cargo de las 10 niñas de 6 a 12 años una persona muy cercana a ella, por lo que delegaba esa responsabilidad. Las 15 scouts de 12 a 20 años las dirigía más directamente ella junto a otras líderes.. Los campamentos de verano oscilan entre 50 y 80 personas según se realicen o no en conjunto con los varones .

"Debido a ser parte de una red global, cada 5 años se organiza un campamento con los scouts húngaros de Brasil, que son iguales a nosotros pero que nacieron y crecieron en Brasil, tienen las mismas actividades y costumbres que nosotros. Uno de esos campamentos con Brasil puede sumar hoy en día 120 personas, en esa época eran más. Es un grupo grande y si bien no estás sola en el liderazgo, estás con otras personas con mismo nivel y capacitación, no deja de ser desafiante."

La elección de Edith de quedarse con los scouts toda la vida significa perseverancia y sensación de goce al compartir experiencias profundas con amigos. Salió fortalecida en ciertas habilidades que después le sirvieron para enfrentar otros ámbitos de la vida laboral y personal.

“Si, definitivamente, lo que no te mata te fortalece! 100%. Muchísimas cosas que aprendí ahí las pude transmitir al ámbito laboral, como la PERSEVERANCIA, que es una de esas habilidades que desarrollarás en esas situaciones difíciles. Por ejemplo, estás en un campamento, y llueve los 10 días y tienes 120 pibes a cargo y se te

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

acabó la comida, estás en medio de la montaña. Y de algún modo lo resolvía, definitivamente te forma y te fortalece. 100%, sensación de logro y mucho disfrute, sobre todo porque es un ámbito de amistad, estás todo el tiempo rodeado de gente que querés, estás genial, juntos en campamento dos semanas 24/7 metidos en el bosque y las pasás genial, definitivamente disfruté.”

Edith crece en el marco del trabajo voluntario scout, aprende a liderar pequeños grupos, a planificar campamentos y dirigir eventos de beneficencia a pequeña y mediana escala sorteando conflictos cotidianos en un marco de amistad. A la pregunta de si transfiere estas habilidades de liderazgo que ejerció en scoutismo a su vida laboral o académica, mitad indignada, mitad a las carcajadas afirma:

“Definitivamente 100%. Muchas veces digo, un poco en chiste, que el scoutismo me arruinó. El scoutismo siempre es dar todo desde lo voluntario, no hay nadie que sea pago. Todo por amor al arte, porque la pasás bomba, pero laburás un montón. Todo esto hace que entres a la vida laboral de una forma ingenua. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con valorar tu tiempo, tu trabajo, ponerle valor a lo que hacés. Me arruinó el scoutismo! Es muy difícil cuando creés en lo que hacés y te gusta, es difícil ponerle valor a tu tiempo”

Sus **anclas de carrera** son el esfuerzo, la constancia. Primero el deber antes que disfrutar. El sentido del deber lo trae de su educación familiar, mientras que el trabajo en equipo viene del scoutismo.

Egresó a los 18 del secundario y sin tener la más pálida idea de qué hacer. Solo sabía que no se llevaba bien con las ciencias exactas y está 100% convencida de que tiene que ver con que durante 5 años tuvo como profesora de matemática a una persona muy sádica y eso la impactó negativamente. Termina el colegio y viaja a EE.UU. a vivir un año con una tía con el objetivo de estudiar inglés. Era un plan que ella y su tía habían estado posponiendo, y finalmente lo hicieron. Después de ahí se fue un año entero más a recorrer el mundo con amigas y amigos, boyando. En ese recorrido en algún momento recuerda claramente haber decidido estudiar psicopedagogía, pero sin conocer mucho sobre qué era concretamente. Sabía que quería ocuparse de ayudar al otro: al chico que la pasa mal por distintos motivos, es un poco outsider, esa era su idea general. Al volver de su viaje cursa los 5 años que en ese momento tenía la carrera. Termina y ejerce poco la psicopedagogía clínica, pues en la práctica le resulta aburrido. Unos años después hace un posgrado, Master en Educación que

le abre las puertas por un camino más amplio, que no conocía, el de las ONG. De ahí en más se desempeña en el mundo de las ONG durante 20 años.

“Volviendo a cuánto influyó el scoutismo, la verdad no sé, ... puede ser (con énfasis) que haya algo, de la ayuda al prójimo, por ahí he decidido por ese lado. No me animo a decir 100%. Pero sí, definitivamente tengo un interés en general con lo social y la ayuda al prójimo y eso ... No sé qué es, si huevo o gallina.... Si me interesó seguir en el mundo scout por eso, o si el mundo scout me generó eso. No sé si lo traigo intrínsecamente y en el ámbito scout le encuentro sentido y lo puedo canalizar allí, o si el scoutismo me generó ese interés más profundo de la ayuda al prójimo.

Para Edith el **trabajo en equipo** es la única forma de trabajar, tanto en el ámbito académico como laboral. La responsabilidad, entregar a tiempo son aprendizajes que trae tanto del mandato familiar como del scoutismo.

“Te apoyás en el otro, remás hacia un mismo lado, no buscás serruchar ni que te serruchen. Eso se traslada a todo el ámbito laboral. Muchas experiencias de scoutismo son mucho antes que el ingreso al ámbito laboral. En mi caso empecé con responsabilidades a los 14-15 y el primer trabajo serio en un ámbito laboral serio fue a los veintipico. Ya venía con ese bagaje , así es como ingreso, es lo que conozco y aplico.”

Ella ejerce el **liderazgo** tanto en el ámbito del scoutismo como en el laboral y el familiar. Si bien cree haber ejercido un estilo de liderazgo más bien autoritario o centralizado, se basa en la confianza, el afecto y el reconocimiento del talento de sus colaboradores a la luz de la necesidad de contar con el otro de manera distribuida para lograr objetivos comunes.

“Creo que soy muy honesta, mi forma (no me enorgullece) es hacer las cosas de la forma en que me la imagino, previa charla, consenso. Como que me formo una idea y voy hacia ella. Una mente más estructurada quizás, y me cuesta a mitad de camino hacer un cambio. Muchas veces me ocurrió, habiendo avanzado con algo, tener que consensuar y tener que virar, me generaba conflicto conmigo misma y el entorno. También te mencioné que estaba a cargo de la agrupación entera. Pero tiene subgrupos, uno de ellos era el de los chiquitos, entre 5 y 10 años aprox . La persona que estaba a cargo de los niños era una persona en la que yo confiaba 100% y es como que me desentendía y no me metía porque

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

andaba solo o, si querés, era como un liderazgo compartido. Yo soltaba y entendí que esta persona tenía mucha más capacidad para hacer eso que yo y no me metía más allá que reuniones periódicas, era como una especie de balance entre partir de una gran confianza en este trabajo en equipo y saber qué persona entiende más de lo que yo no tanto, y dejarlo en sus manos, y en paralelo, lo que yo asumía hacerlo a mi manera, sin dejar de consultar, pero después hacerlas.

El reconocimiento y el afecto son para Edith las bases de un liderazgo conjunto y compartido. La confianza es un componente clave en todo lo que es su manera de liderar, que, trasladado al ámbito laboral, para ella es la única forma de trabajar bien.

“El trabajo en equipo, dados los diferentes talentos de las personas y que hay personas que lo hacen mejor que vos, a partir de confianza y trabajo en conjunto. ¡Nadie puede hacer todo solo, necesitas sí o sí de un equipo y confianza!”

El **sistema de creencias** que guían las acciones de Edith; fluctúa entre una formación ecuménica en el seno de su familia de origen protestante y católico, eligiendo pareja de vida ateo y pasando por adoptar el código scout como un norte en decisiones cotidianas.

“En el scoutismo, uno de sus pilares es la creencia en Dios. Esto está atravesado de todas las actividades en el día a día: rezar antes de comer, después de comer, cuando izás y bajás la bandera, etc. Que eso tenga un valor más profundo es cuestionable. Es casi como una costumbre. Por lo menos en mi experiencia. En mi comunidad el pilar más fuerte es sostener la húngaridad en el país extranjero, era un foco fuerte, además de la solidaridad, conexión con la naturaleza y ese tipo de cosas del scoutismo que atraviesan todas las actividades.”

La experiencia religiosa en las actividades de scoutismo es para ella en particular más superficial, si bien cada tanto sí participó de actividades más enfocadas en valores religiosos, como un retiro espiritual que disfrutó porque iba con amigos. Sin embargo, en su liderazgo scout tenía que profesar esas creencias religiosas.

“.. es también parte del combo del líder, siendo la creencia en Dios uno de sus pilares, que se yo... hice lo mejor que pude, puse el foco en otras cosas durante mis años de líder de tropa, ya de más grande, universitaria. Particularmente yo creo mucho en la fuerza de los antepasados, la energía que transmiten. Soy creyente, rezo, agradezco, no sé si desde un punto de vista religioso. Y no comulgo con prácticas religiosas del culto, el dogma cristiano que es lo que conozco, no estoy de

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

acuerdo con lo estructurado. Nuestras creencias son básicamente, lo que heredamos. Creemos que esa es la verdad, pero no hay una verdad absoluta sobre nada. Deberíamos creer en lo que nos hace bien.”

Su familia de origen no traía formación religiosa fuerte. Su papá era bautizado católico pero no era practicante en absoluto.. Si bien su mamá se confiesa practicante, tampoco empujaba el tema, más allá que fue importante para ella que tomara la confirmación en la fe protestante.

“Mamá protestante y mi otra mamá, Jose, (me criaron, te hablo de criarme de dos mamás, una mamá biológica y una de corazón), ella sí, es muy católica y practicante. Durante toda la infancia la acompañaba a misa todos los domingos, hasta que cuando tuve 11-12 años. En la iglesia protestante a los 12 años te confirmás, y ahí mi mamá dijo que tenía que confirmarme en la fe protestante y bueno, empecé a ir a formarme en eso, todos los domingos antes del culto, estaba con mi hermano una hora con un pastor que nos contaba sobre las cosas de la biblia, me hablaba en húngaro, muy aburrido...”

En la familia que formó con su marido Esteban que es ateo, no bautizaron a sus dos hijos. La religión la ven como una elección que ellos pueden tener o hacer como adultos o en un momento de su vida. Practican estar abiertos a lo que quieran creer.

Edith ve en los pilares del scoutismo como un sistema más integral de creencias en el que se apoya.

“Yo me manejo mucho con lo que son los 10 "mandamientos" que tiene el scoutismo, tiene muchos valores y tiene mucho sentido. Tiene que ver con ser una persona integral y ser cada vez una mejor persona. Varían un poco entre diferentes asociaciones scout en el mundo, pero son 10 bastante similares. Apunta a ser persona de bien, ayudar al prójimo, estar listo para ayudar, la conexión con la naturaleza, el respeto a los mayores. La variedad de focos a los que apunta es muy completa. Eso sí, siento que a mí me ayuda a enfocar mi vida”

Para ella son como reglas, no mandamientos, son universales del movimiento scout y después cada asociación scout la ajusta un poco. Las reglas repasan cuáles son tus deberes de alguna forma hacia el prójimo, la patria, Dios, hacia vos mismo, de cómo te tratás a vos mismo, a la naturaleza, de cómo ser una persona íntegra que ayuda a los demás, es buena hacia los animales y plantas, es limpia de cuerpo y alma, cuidadosa de sus ahorros, etc. Para ella es bastante completo y siente que la guía bastante. Mucho más que algo religioso.

El bagaje familiar o mandatos de la familia combinado con el código scout están integrados en los diferentes aspectos de la vida de Edith, ella transfiere de manera natural esas reglas a su quehacer cotidiano.

“Yo creo que definitivamente lo está porque el scoutismo pasa a ser una forma de vida, definitivamente lo tenés integrado y te manejas con el código y a partir de las experiencias que has tenido y lo que te gusta hacer. No es que hagas las cosas por obligación y te refieras al código, es algo natural, seguís y trasciende las actividades específicas del scoutismo, es continuamente en todos los aspectos de tu vida.”

Edith está convencida de que el decálogo scout fue funcionando como criterios de acción naturales para las decisiones cotidianas, desde las más simples hasta las más complejas, son como un norte.

Los **vínculos afectivos** que se establecen en las experiencias de la pequeña comunidad húngara de Buenos Aires, son vínculos extremadamente cercanos, mejores amigos, se forman muchas parejas.

“Te diría que mis mejores amigos son de la comunidad. Con muchos de ellos me tocó “trabajar”, para ponerle nombre. La amistad se fue fortaleciendo a partir de esa necesidad de trabajar en conjunto o viceversa, éramos amigos de antes y tocó trabajar en paralelo y seguir fortaleciendo la amistad.”

Con las comunidades más lejanas los vínculos también son cercanos. La idiosincrasia de cada país influye. Si bien son diferentes, comparten valores, tradiciones y costumbres a partir de esta cosa más global que los une. Edith tiene amigos entre los de Brasil que conoció a los 14 y mantiene la relación. *La vida te va llevando por otros caminos, no te ves mucho, pero después te volvés a encontrar y es como si no hubiera pasado el tiempo.* Si bien también tiene lazos fuertes y duraderos en ámbitos que no son del scoutismo.

“Quizás con los del scoutismo comparto más de alguna manera, definitivamente es parte muy grande de mi persona. Como que nos entendemos más, nos miramos y listo. A alguien que no participó de eso tengo que explicarle más de mí. Pero no significa que no tenga grandes amigos afuera.”

Edith tuvo a su tía como referente líder scout. Ella vivía en otro país, no tenía un vínculo cercano. A partir de que asume ciertas responsabilidades, el nombre de la tía empieza a aparecer en el historial de esta agrupación argentina, cuando Edith todavía ni había nacido. Ese nombre empieza a resonar y para Edith comienza a ser un referente en

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

scoutismo. Después cuando viajó a los 18 se quedó en su casa durante casi un año, y como adulta la tía seguía siendo una persona muy activa en el scoutismo de su comunidad. De hecho la acompañó con preparar tareas para ir a tal o cual campamento de capacitación.

El **idioma húngaro, su cultura** y la experiencia en la comunidad scout representan para Edith algo más grande que aprender a hablar una lengua. La escuela húngara a la que asistía los sábados, antes de la actividad scout y con el mismo grupo social, le dio un andamiaje cultural de tradiciones, historia, literatura, geografía húngaras. Sin embargo la convicción de absoluta certeza de sus padres, que lo más importante era que aprenda el idioma, es algo que empezó a valorar de grande.

“En las edades más conflictivas de pubertad no querés saber nada, solo ser igual que todos tus amigos, y te molesta si tu mamá te habla en húngaro frente a ellos.”

En los scouts húngaros de Argentina se entretajan dos **ciudadanías** que conviven, y Edith no queda exenta. Para ella, el vínculo con la ciudadanía argentina va por dos caminos. Uno es todo lo que tiene que ver con la solidaridad, uno de los pilares, y cómo se aplica en la comunidad argentina local. Muchas actividades a lo largo de los años están relacionadas a esto: las inundaciones del Chaco, llevar ropa, organizar campañas y cosas similares... una suerte de respuesta a la sociedad argentina desde su lugar de scout húngaro. Por otro lado, ella reconoce como el segundo camino todo lo relacionado con hacer conocer a la ciudadanía argentina el trabajo scout y sus raíces. Por ejemplo a través de representaciones en actividades de colectividades, vestirse de un traje típico, llevar bandera húngara, mostrar que existen en esa ciudadanía argentina. Para ella los scouts argentinos están más atentos a la formación del ciudadano argentino, por ejemplo al sumarse a campañas de donación para Cáritas o actuar de voluntarios en situaciones de emergencia, peregrinaciones a Luján.

“Quizás nosotros nos ocupamos más de la formación de ese ciudadano húngaro en el ámbito argentino. Transmitir historia, costumbres, etc. a esa personita argentina con bagaje húngaro.”

Edith cree que la Argentina tiene esa idiosincrasia de ser abierto a otras identidades culturales, quizás a diferencia de otros países que buscan aplacar eso, o te "derritas" dentro de la cultura receptora. Hay países que no son tan abiertos a que mantengas tu identidad cultural de origen.

“Nunca sentí no sentirme cómoda en la Argentina por tener esta identidad cultural húngara. Solo suma, no resta, la podés ejercer donde quieras y como quieras. Te suma desde lo cultural, desde lo moral, desde conocimiento global. Como que al final creo que sí podés terminar siendo

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

mejor ciudadano a partir de eso. No lo digo desde un lugar de superioridad, de sentirme mejor por eso, simplemente como un agregado.

Ella cree que ofrecés a la ciudadanía argentina tener una cabeza abierta, que no existe una sola verdad, una sola identidad. Es lo mismo que te suma el hecho de viajar, conocer otras cosas, culturas, costumbres. Volvés más enriquecido y ojalá, lo podés aplicar a mejora la vida cotidiana.

Edith se detiene a pensar en la identidad cultural argentino-húngara y repregunta a la investigadora.

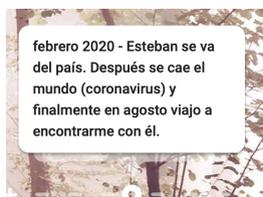
“Quizás te re-pregunto: ¿qué es la identidad cultural argentina? Para mí una de las virtudes de Argentina son los inmigrantes, es que es un país abierto y podés ejercer tu cultura de origen en el país. Me siento argentina hasta la médula, con un adicional de bagaje cultural húngaro que suma y termina siendo integral. Pero definitivamente me siento argentina 100%, no siento que yo pueda en Hungría sentirme cómoda con lo que yo conozco, aprendí y tengo. Más allá de haber estado muchas veces, es un país espectacular, todo, pero desde lo cultural me siento argentina, con un nivel de educación fuerte. Es como que tenés un montón de identidades dentro del argentino.”

Los **incidentes críticos** en su vida fueron determinando quién es hoy, dónde está parada, cuáles son sus logros, certezas y también sus inquietudes. Su registro lo manifiesta en una línea de vida.



Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.



Cuando ahonda sobre el sostén que utilizó para pasar de un incidente crítico a otro, sus habilidades emocionales necesarias para pasarlas con éxito, en qué sistema de creencias se apoyó con estabilidad, o en qué vínculos afectivos se sostuvo, vislumbra un abanico de situaciones.

“Te diría en varias de las situaciones en familia, en mi pareja. Situaciones en las que compartimos la convicción por lo que estábamos por hacer y por ahí en cuestiones más de trabajo, más en lo que fue el desarrollo profesional, ahí yo creo que siempre se dio con una combinación entre confiar, creer y perseverar que es lo que yo aporté, sumado a algo de suerte, coincidencia, o casualidad si es que creemos en que existen las casualidades. Situaciones que prestaron a que yo pudiera avanzar por ese camino.”

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

A lo largo de los años Edith encontró en la familia y su pareja (con quien comparte las dos terceras partes de su vida) el *Ethos* o la atmósfera física y emocionalmente segura. También sintió ese confort en lo que es el scoutismo, su comunidad de origen, incluso en la comunidad más global pues es muy familiar, son comunidades muy interconectadas. Sin embargo,

“la escuela no...no fue un lugar así, me sentía bien, pero no era el lugar que elegía para sentirme “at home”. Mi segundo hogar eran mucho más las actividades del fin de semana.”

Ella siente, aun hoy día, una suerte de compromiso de transmitir o mantener, seguir la misma línea que le dio esa seguridad más de chiquita. Poder seguir generando hacia adelante, quizás en otros ámbitos de su vida, ese ambiente seguro. En este sentido analizamos, durante los encuentros investigador-entrevistado, el concepto de compromiso escolar o *student engagement* como constructo multidimensional (y sus áreas afectiva, conductual y cognitiva), poniendo luz a cómo le resuena esta variable y en qué ámbitos de su vida lo pone de manifiesto.

“Los valores con los que te manejas son muy fuertes, son completos...si son eso... creo que de a poco podés ir transmitiendo en otros ámbitos porque tienen mucho sentido. Tienen que ver con esto de generar comunidad, solidaridad, son valores humanos básicos que resuenan bien. ¿Cómo lo hacía? No sé, quizás en mi comportamiento, mi trabajo día a día, en esto de trabajar más allá de lo que te indica un sueldo o tu descripción de rol, lo que sea, hacerlo por el voluntarismo, por el sí, porque está bien hacerlo. En los hechos, las acciones, de alguna manera lo transmitía.”

En el estudio o lo académico no lo ve tan fuerte este compromiso, pero en el ámbito laboral sí y en el social definitivamente.

“...Otra vez, porque llega un momento en el que no te sabés comportar de otra forma y pasa a ser tu forma de comportarte y tu forma de actuar.”

Ella siente su fortaleza en un compromiso conductual hacia lo que asume, sus intereses, roles y desafíos. Su motivación más grande es lo social: desde lo que es poder dar, ayudar en general, al otro, al ser humano. También reconoce sus límites, no se involucra en todo, hay cosas lejanas a ella con las que prefiere no hacerlo.

“Me comprometo a full, tiene que ver con un interés por detrás. Si me involucro va a ser a full pero hay un paso previo de decisión de querer involucrarse.”

Edith vive el compromiso afectivo al detectar que el establecimiento es un lugar valioso para ella. Esto lo trasladó tanto a su carrera scout de adulta, su rol de líder siempre y en todas las situaciones, como a su último trabajo de 10 años muy fuertemente. En otras situaciones laborales anteriores quizás no tanto. Más allá de situaciones difíciles, que en la cotidianeidad hace que a veces se desee "tirar todo", desde el "vamos" lo afectivo estuvo siempre. Ella afirma que este **compromiso afectivo** hizo que tenga mejores resultados laborales que en otras experiencias donde no lo tenía desarrollado.

"Sí, 100% coincido con que este compromiso tiene que estar, te lo confirmo. La pregunta es ¿cómo lo lográs?"

Ella cree que pudo generar compromiso afectivo en su entorno laboral gracias al apoyo mutuo de sus colaboradores, la confianza y los vínculos laborales que se fueron gestando en torno a un objetivo común. En cierta medida, asegura que al sentirse cómoda en el lugar de trabajo posibilita la transferencia de aprendizajes de otras áreas al nuevo desafío.

"Tienen que ver con qué sentís: que estás en un equipo que rema hacia el mismo lado que vos, aunque hayan algunas diferencias. Todos vamos a un mismo objetivo, con un mismo compromiso e interés. Te hace generar ese compromiso, de ahí en más llega esta situación de ethos de sentirse cómodos y empezar a transmitir o transferir lo que traés. Es como que se va generando un círculo virtuoso, te sentís cada vez más cómodo, transferís, te sentís más cómodo aún. Así se fue dando en esta última situación laboral de la ONG, un poco ocurrió eso. Ingresé a un equipo ya conformado y empecé a sentirme parte del compromiso mutuo y de la búsqueda mutua de un mismo objetivo.

Ese ethos se tiene que ir dando, es un proceso de la mano de ese compromiso. Si ingresa en un lugar y no siente compromiso, no va a ser compatible ni va a sentirse más cómoda, es como un ida y vuelta.

La presencia del **juego** en estrategias didácticas como una guía para el aprendizaje de la lengua y la cultura húngara en el scoutismo es para Edith un entramado de pertenencia, seguridad y comodidad necesarios para generar buenos resultados.

"A todos nos gusta jugar, pero a medida que vas creciendo te vas olvidando, el juego es el mecanismo a través del cual generás un ambiente donde te sentís cómodo, seguro y a partir de ahí se genera el aprendizaje. Yo recuerdo con cariño ese momento de escuela de fines de semana, donde íbamos a aprender la "húngaridad", porque no tenía nada que ver con la escuela. Los profesores eran familiares o amigos. Era un sentimiento de

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

libertad absoluta. Poder generar esa sensación de libertad es clave, el juego siempre presente es clave para generar un buen aprendizaje.”

Edith reflexiona sobre roles que ocupan los diferentes líderes y el juego de identificaciones de un niño a lo largo de su vida scout, pues desde que ingresa va explorando cómo se abordan los diferentes roles. En general los líderes no son profesionales pedagogos, se van capacitando en el scoutismo, en los campamentos y en la escuela húngara. Sin embargo el juego está presente,

"aunque es algo que vas explorando y vas queriendo incorporar y ojalá te sale".

Desde la vocación social que define a Edith, ella considera que el movimiento scout podría remediar ciertas inequidades en términos de pobreza o vulnerabilidad social, porque los valores en los que se basa apuntan a eso.

“Si me restrinjo a mi pequeña comunidad en la que yo transité, no estoy tan segura. Claramente sí lo buscábamos activamente a partir de algunas acciones, pero no sé si el resultado fue tal. Pero el scoutismo como gran organización mundial, o lugar desde el que se puede hacer eso, definitivamente sí.

Los que participan activamente pueden ser transformados en miembros activos que actúen por remediar injusticias sociales. La ayuda social es parte inherente de las actividades scout.

En 2021 Edith asume un cargo de liderazgo en la red scout húngara mundial KMCSSZ para coordinar los rovers. Además continúa colaborando con el scoutismo húngaro de Buenos Aires en trabajos de recaudación de fondos, obtención de becas, organización de campamentos y capacitaciones de liderazgo, desde el voluntariado más genuino.

1.6. La historia de Marta

“Haber sido scout repercute desde la infancia en toda la vida de toda la persona. Uno es scout desde que hace el juramento hasta que se muere, no es que ahora me arrepienta y no lo sigo haciendo más. En la formación de la persona pienso que todos los principios que se establecen para ser scout son válidos para cualquier momento de la vida.”

(Marta, 2020)

Marta nace en la ciudad de Fót, Hungría, el 14 de julio de 1944 hacia final de la Segunda Guerra Mundial. Su vida la separan tres etapas muy distintas: hasta los 12 años vive en Hungría, cuando como consecuencia de la revolución de octubre de 1956 sale junto a sus padres y hermanos como refugiados y meses más tarde emigra

a Venezuela junto a su familia y se establece allí hasta los 63 años, finalmente en el 2007 se radica en la Argentina. Su familia de origen la componen padre y madre húngaros (fallecidos) y dos hermanos. Actualmente vive junto a su marido argentino, Pancho, en Buenos Aires. Sus hijos en cambio se radican en Hungría, España e Italia.

Su **lengua materna** es el húngaro, en casa con sus abuelos y padres siempre se habló en húngaro. Ella asocia los cuentos que le leían sus padres, juegos populares con amigas, contar, rezar y canciones infantiles al aprendizaje de la lengua materna. El segundo idioma es el español, que aprendió a partir de los 12 años en el colegio. Hablaba inglés, que lamentablemente perdió mucho por no practicarlo, e hizo cursos de italiano, entiende bien y habla un poco porque parte de su familia actual vive en Italia.

La **educación formal** de Marta comienza a los 6 años en Hungría. Emigra a Venezuela a los 12 y los recibe la comunidad húngara de Venezuela que les ayuda en la adaptación al nuevo país.

“ Pues llegamos a finales de enero. Hasta que llegamos a familiarizarnos donde está cada cosa, todo era a través de la Casa Húngara de Caracas pasaron unos meses. Creo que ya tenía 13 años cuando tuve los primeros contactos con los scouts.”

Sucedan en paralelo el aprendizaje del idioma español y la educación scout húngara en el extranjero. Ella manifiesta que a esa edad el aprendizaje del español fue fácil, no como para sus padres que nunca aprendieron bien el español, pues tuvo una excelente maestra en el colegio. En Hungría cursaba sexto grado pero como no poseía ningún papel que certifara en español su educación, cuando las recibieron con su hermana en un colegio de monjas venezolano le asignaron por su tamaño o estatura el cuarto grado. El ciclo lectivo ya estaba a mitad porque en Venezuela las clases empiezan en septiembre y terminan con los exámenes finales en julio.

“Así como me vieron, las monjas me pusieron en cuarto grado. Con la suerte que tuve de maestra a la Srta. Anunciata, me acuerdo hasta de su nombre, se dio cuenta enseguida de que no hablaba ni una palabra en español y ella me introdujo con la clase, explicando a las alumnas que somos niñas nuevas en el colegio, -mi hermana fue al mismo colegio-, que no sabemos hablar el idioma, y por eso van a tener que tenerme paciencia. Ella se tomó la molestia de dedicar un tiempo a mi persona un rato en las clases. Por ejemplo, agarraba una tijera del escritorio y decía “tijera”, y yo lo tenía que decir, luego lo escribía en el pizarrón y yo debía escribirlo varias veces y hacer unas planas. La recuerdo con mucho

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

cariño, era una persona muy dedicada a mi enseñanza que en realidad no le correspondía hacer.”

Marta logra en diez meses adaptarse a la lengua extranjera; la figura de es maestra quien le brindó atención personalizada fue clave.

“Para fin de ese año 1957 como tarea escolar hice una composición sobre la Navidad, además con un dibujo navideño, la tengo guardada, la conservo con mucho orgullo, la composición no tiene grandes errores. “

Los **vínculos sociales** que Marta establece en la escuela y en el scoutismo curiosamente nunca se mezclaron. Los de la escuela estaban formados por personas que no pertenecían al movimiento scout, mientras que sus amistades del grupo húngaro, prácticamente sin excepción todos eran de los scout.

“Mi relación con las compañeras de clase era solamente basada en los estudios, compartimos trabajos en común propuestos e impulsados por los maestros. Fuera del ámbito escolar compartía con aquellas compañeras de clase, que además de compartir el mismo aula, eran mis amigas, porque nuestros padres también eran amigos.”

Marta supo establecer vínculos fuertes en torno a objetivos comunes. Con las chicas en el colegio de monjas siempre tuvo muy buena relación, desde un principio se formó alrededor suyo un grupo de tres personas con las que fue desarrollando relación de amistad y estudio. Una venezolana, una que nació en Austria hija de croatas y ella, las tres congeniaron muy bien para estudiar juntas y hasta desarrollaron su propio método de estudio.

“Porque en un tema por ejemplo de historia más humanístico, nos reunimos en la casa de alguna de las tres, una de nosotras leía, otra hacía preguntas y la tercera contestaba. Fuimos rotando para abarcar los temas y nos llevábamos muy bien, desde 5º grado hasta terminar el bachillerato seguimos estudiando juntas, fue un grupo que hasta hoy seguimos siendo amigas. Después tuve una experiencia parecida en la universidad con una chica y tres varones con los que sí compartimos para estudiar. Al principio nuestra relación fue a través de estudios, más que amistad. Esa relación de estudio al final terminó en amistad.”

Ninguno de sus padres fue scout. Su padre, el cuarto hijo de un matrimonio que vivía en una ciudad del interior, de tres hijos grandes, fue cuidado prácticamente por sus hermanos mayores que ya estaban en la universidad en Budapest, mientras él estaba haciendo la secundaria en un internado militar con disciplina estricta durante seis años. Su madre tampoco tiene antecedentes scout. Sin embargo fomentan la actividad de scoutismo en Venezuela pues conocen sus principios educativos, el grupo de la personas que la manejaba y

los padres de los compañeros. Se hicieron amigos y vieron que era un grupo ideal para que sus hijos compartan eso. A pesar de no tener experiencia propia les pareció bueno completar la experiencia juvenil de sus hijas de esta manera. La participación del movimiento juvenil en Hungría formaba parte de la obligación escolar.

“En la época de la educación primaria estaba viviendo en Hungría, donde después de la segunda guerra mundial y a raíz de la ocupación de Hungría por la Unión Soviética, el movimiento scout fue prohibido y materialmente desapareció, siendo “sustituído” por un movimiento que se llamó “Úttörők” que traducido sería algo como “Abriendo caminos” con principios e ideales totalmente diferentes a los que estableció Lord Baden Powell, fundador del movimiento scout.

El primer recuerdo de Marta asociado al **scoutismo húngaro** es a los 13 años, las reuniones de los sábados en la tarde en Venezuela como parte fundamental de la educación para ella y su familia. Previamente en Hungría, vive su etapa en el movimiento juvenil soviético como “úttörő” de manera totalmente diferente que su vivencia como scout húngara en el extranjero.

“En cuanto a vivencia scout en mi etapa de Hungría por supuesto no existió, porque después de la Segunda Guerra Mundial no existió más el movimiento scout tampoco, allá prácticamente lo abolieron, no se escuchó más hablar del scoutismo. Debido a eso es que así tuvieron que fundarlo en el extranjero. En Hungría existieron los “úttörő”, con el pañuelito rojo, (risas...), que es otra cosa completamente distinta, nada que ver con los valores y principios scout, salvo la parte disciplinaria, eso sí había que mantenerlo muy muy estricto, pero en la parte de lo que es la ideología nada que ver. No se podía escoger, el movimiento era obligatorio, todo el mundo “paf” a la bolsa (aplauzo, además con las manos). En el momento que había una representación de la escuela, había que ir y desfilar. Yo cuando y donde se podía por mi condición familiar le sacaba el cuerpo, pero eventualmente alguna vez había que participar.

Los **formatos disciplinarios** que Marta vive tanto en la escuela como en el movimiento juvenil del régimen comunista formaban parte de la educación en la época en la que ella asistía a la primaria de Hungría.

“En el régimen comunista, todos teníamos que mantener posturas de máximo respeto hacia nuestros superiores, padres y maestros, así que los

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

tomaba como algo natural, es más, me parece que a pesar de que se basaba en una ideología muy diferente a la de los scout, sirvió de manera positiva en mi formación en general en la formación de los niños y de la juventud.”

Los **hábitos de estudio**, focalizarse en la tarea, orden, se los debe a su padre contrariamente a lo que sucedió en la época de sus hijos, donde ella como madre debía estar más presente en los estudios de los hijos.

“Yo recuerdo que en el primer grado de mi educación básica, mi padre me dió las pautas, cómo estudiar, qué hacer, qué método utilizar, era chiquita, tenía 6 años en primer grado, pero teníamos tareas con las que teníamos que cumplir. Los instructivos me los dio en un principio, los asimilé, los adopté y los seguí durante el resto de mi vida de estudiante, incluso me ayudó para mi vida profesional. Creo que eso de organización y método de estudio, de cómo hacer las tareas y desarrollarlas, se las debía a mi papá. Fue una persona muy estricta, pero a la par un magnífico educador.”

Su rendimiento en la escuela básica fue siempre excelente, era muy buena estudiante, todos sus boletines dan fe de eso. Siempre fue muy responsable y le encantaba la competencia sana con sus compañeras para ocupar el primer lugar en la clase tanto en las calificaciones de materias básicas, como en deportes, canto y cualquier actividad en que pudiera participar. Nunca tuvo ninguna dificultad académica. En la secundaria adquiere hábitos de orden y trabajo.

“Siempre fui muy organizada tanto en la etapa de estudiante de la secundaria con mis cuadernos de apuntes, incluso varios de ellos llegaron a ser utilizados por mis hijos cuando les tocó cursar algunas materias que requerían de apuntes como también en los trabajos que realicé. La puntualidad llegó a ser parte importante en mi vida”

Ya con casi 14 años se incorpora al grupo scout húngaro en Venezuela, hace el juramento, con toda la preparación previa de aprenderse las leyes, leer unos cuantos libros en húngaro. Su patrulla fue el “Búzavirág örs” donde permaneció todo el tiempo con los scouts hasta los 18 años.

“Me pidieron a los 18 años (porque faltaba dirigente para los lobatos en la tropa de los varones), para ser dirigente de los pequeños, pasé un año muy bueno con ellos y luego a los 19 años formamos el grupo de las mujeres adultas (6-7 chicas, todas procedentes del Búzavirág örs) . Nos habíamos hecho tan amigas y éramos tan unidas que dijimos bueno, vamos a seguir haciendo algo parecido, no podemos seguir en el formato scout pues algunas tenían novio, casadas,

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

queríamos mantener los ideales del movimiento. Formamos una tropa de mujeres adultas y la bautizamos el Ráskai Lea Felnőtt Cserkész Csapat, tiene más de 55 años de existencia, sigue operando y funcionando a pesar de que estamos repartidas por todo el mundo. Nos mantenemos unidas a través de la tecnología por whatsapp, zoom, y la gran amistad, basada en esos años de juventud donde teníamos los mismos objetivos de trabajar juntas.”

Marta no queda exenta de la **formación de líder scout**, participa en la formación de guía de patrulla, lo que más le impactó de estas experiencias de formación y entrenamiento es la cantidad de charlas que reciben de diferentes instructores en múltiples áreas, para poder luego presentar los exámenes correspondientes. Ella participó en la formación de jefes de patrulla y ya casada con una hija hizo la formación de jefe de agrupación en *Fillmore, USA*. Ella afirma transferir algunos aprendizajes de su vida scout a otras áreas de su vida.

“Una de las cosas que aprendí en los scout es hacer las cosas en equipo, trabajar juntos por el mismo objetivo, eso lo incorporé a mi vida escolar, cuando se trataba de desarrollar una tarea en equipo, el liderazgo lo practiqué en mi vida laboral, pues en diferentes trabajos a través de los años, me tocó ser jefe de grupos pequeños y más grandes, incluso manejar el departamento de telecomunicaciones de un banco muy importante en Venezuela. “

Marta manifiesta llevar consigo una mochila de habilidades y conocimientos de su educación scout.

“Esos movimientos como el scoutismo, que de alguna manera se instituyen a esa edad sirven como para formar parte de algún grupo te enseñan a trabajar en grupo, que sepas compartir en grupo, que aceptes responsabilidades, que de alguna manera seas más comunicativa, ofrece una cantidad de ventajas que si no estuviese en un grupo así (como simplemente ir al colegio y luego ir a tu casa a descansar) no las tendría. Se enseña mucha moral, respeto, principios e ideales cristianos, forma parte de una formación muy completa para que después uno en la vida pueda sacarle provecho continuamente de todas esas vivencias y aprendizajes que se tuvieron en la infancia y juventud. A mí personalmente, no solo por tema scout, sino que mis padres me inculcaron muchos principios que son parte de la formación, pero evidentemente reconozco que el movimiento scout es fundamental en lo que se refiere a tener una formación muy completa. Por esa razón motivé a mis hijas para que también sean scouts.”

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

Para ella la colectividad húngara fue siempre como un oasis en Venezuela. En la Argentina, la colectividad húngara también le facilita la llegada a un nuevo país, integrándola y aceptándola como un miembro más de la comunidad. La mayoría de sus amigas han sido húngaras, era una forma de convivir tanto en la juventud como en la adultez.

“Siempre, en todo tipo de evento dentro de la colonia: ir a la misa, a los scout, a los bailes húngaros, todo giraba alrededor de lo húngaro (risas) seguíamos las indicaciones de cada edad según lo estipulado por la KMCSSZ. Gracias a la Asociación podíamos tener grupo en todas partes del mundo mientras que en Hungría no había scoutismo por el comunismo. Seguimos los libros de la KMCSSZ, que abarca no solo lo básico del movimiento scout sino también cultura, folklore, geografía, literatura e historia de Hungría. Aprender y presentar exámenes, hay cien mil pruebas en los scouts: para tal condecoración (badges) tienes que haber aprobado equis pruebas. Siempre hubo condiciones para cumplir.”

Se preparaban para los exámenes de grupo, con clases preparatorias que ella recuerda como desafíos lindos. En Argentina se preparó en el conjunto folklórico de bailes que fue una materia que quedó pendiente de su juventud, ya que en Venezuela no formó parte del grupo folklórico húngaro “Gyöngyösbokréta”, y participó con el mismo ahínco en presentaciones para festivales de folklore latinoamericano.

Marta tuvo **vivencias transformadoras** muy importantes en el entorno del scoutismo, pues acompañaron su trayectoria educativa y social a lo largo de toda la vida.

“La creación del grupo de mujeres adultas Ráskai Lea, que nace directamente del movimiento scout es el más importante (algo parecido como los rovers en los varones, pero duradero por toda nuestra vida). Querer continuar estrechamente con la amistad que nos unía, querer mantener reuniones semanales, campamentos dos-tres veces al año, aunque sea los fines de semana, eso nació de los scout. Querer mantener los ideales, el sentido de colaboración, y dejar un legado para toda la colonia y para nuestros hijos inclusive. Las reuniones además de ser de grupo de amigas, tenían como programa charlas que dictaba alguna de nosotras y luego debates, o asistir a un programa cultural y analizarlo, o alguien después de leer un libro hacía un resumen sobre lo leído. Nos estábamos preparando culturalmente, no eran reuniones sin sentido, o solo conversaciones sin trascendencia. Yo fui miembro fundadora, pilar y la primera jefa

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

(coordinadora) de las Ráskai Lea, durante varios años. Luego fuimos cambiando, dando oportunidad de liderar a todas del grupo, y años más tarde me volvió a tocar el turno. Se trataba de un grupo, que además de tener como objetivo el mejoramiento personal,

Se trataba de un grupo que al principio servía de ayuda en la vida de la colectividad, en realizar tareas como por ejemplo colaborar en los almuerzos mensuales, que preparaban las instituciones uno diferente cada mes, y que una vez al año lo hacían ellas como grupo *Ráskai Lea*. Ayudaban en la vida del kinder húngaro, que estuvo funcionando durante 25 años de lunes a viernes, y con el colegio húngaro de los sábados en la tarde para dar clases de las diversas materias. En el grupo de baile *Gyöngyösbokréta* mantienen el vestuario en orden. También formaron parte y fueron soporte en los campamentos de los scouts activos, ya sea en la cocina o como instructores.

“En general donde se necesitaba ayuda estábamos presentes”

El vínculo con el grupo se mantiene hasta hoy, desde su fundación en un momento y por varios años llegaron a formar parte 36 personas. Fueron aceptando otras egresadas de las patrullas scout, más jóvenes, siempre y cuando prometieran cumplir con sus reglamentos básicos que eran simples pero estrictos:

“Ser siempre respetuosas unas con otras, aunque tengamos ideas o formas de pensar o actuar diferentes y mantener total reserva sobre lo que se hablaba en las reuniones, no compartirlo con nadie fuera del grupo, porque muchas veces se hablaba de temas muy personales y delicados. En ciertos momentos alguien planteaba un tema o problema personal y tratábamos de ayudar con consejos prácticos y desinteresados. El único interés era ayudar.

Además de formar parte del grupo *Ráskai Lea*, que con los años se convirtió en el eje central de la comunidad húngara, directamente se encargaba de organizar los eventos de la colonia con mucho trabajo voluntario. Algunas de ellas formaron parte de la junta directiva del Centro Cultural y Social Venezolano-Húngaro llamada Casa Húngara, el lugar donde se realizaban todas las actividades de la colectividad.

“Nos mantenemos permanentemente trabajando por la comunidad y por el futuro húngaro de nuestros hijos. Los cambios políticos en Hungría a partir de 1990, también trajeron cambios en la vida de la colectividad, la Casa Húngara se abrió hacia la embajada y los nuevos empleados de la embajada formaron parte de la vida nuestra. Incluso algunas de las señoras de embajadores fueron miembros honorarios de nuestro grupo Ráskai Lea. Aportaron muchas cosas

positivas, fueron como una renovación con ideas nuevas e incluso ayudaron a mejorar y ampliar nuestro vocabulario”.

El **sistema de creencias** de Marta se basa en fundamentos cristianos con fuerte influencia de las religiones protestante (luterana) y católica.

“Mis dos abuelos eran protestantes evangélicos y mis dos abuelas católicas. Ambos se casaron en la iglesia católica y curiosamente, en la familia donde hicieron el acuerdo prenupcial de que sus hijos varones serían católicos, tuvieron 4 varones, y en la otra pareja de abuelos acordaron que las hijas mujeres serían las católicas, tuvieron dos hijas mujeres y luego nació un varón que falleció al año. Así que desde mis padres, todos somos católicos, a pesar de tener un tío abuelo de mi papá que fue obispo protestante. Soy católica, apostólica, romana y practicante.”

Ella sostiene que su sistema de valores se conjuga perfectamente con el del scoutismo pues Dios, Patria y Prójimo, son bases fundamentales del scoutismo y de la educación que recibió en su familia.

“Se conjugan perfectamente, la Biblia así como el scoutismo enseñan, amar a Dios y al prójimo como a nosotros mismos. La patria forma parte también de ese triunvirato. Sin amar a Dios no se puede ser buen cristiano, sin amar al prójimo no se puede ser buen hijo, padre, pareja, etc., sin amar la patria es imposible ser buen ciudadano.

Los **incidentes críticos** desencadenantes de cambios vitales en ella se vinculan a su rol femenino en entornos profesionales de ingeniería masculinos.

“Si tuve un incidente en esta etapa que me cambió la vida, fue ingresar a la universidad para estudiar ingeniería. En esa época, el porcentaje de mujeres que ingresaba en la facultad de ingeniería era muy bajo y más cuando finalicé el ciclo básico y entré en la especialización a la escuela de Ingeniería Eléctrica, fue un cambio muy grande. Éramos muy contadas las mujeres, realmente recuerdo tres o cuatro que finalmente terminamos la carrera. Confieso que no fue fácil, porque ya en el último año, la Universidad se cerró por muchos meses, más de un año, por causa de movimientos revolucionarios de renovación. Esto demoró la culminación de mi carrera. Yo tenía planeado casarme cuando terminara, así que me casé antes de graduarme, tuve a mi hija, mientras seguimos recibiendo algunas clases fuera de las aulas. En lugar de cinco años, me recibí en siete. Al acto de graduación asistí con mi hija chiquita en brazos.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

En su vida profesional, fuera de la colonia húngara como ingeniero, desarrolló trabajos importantes, siendo el último como jefe de departamento en el área de telecomunicaciones de un banco internacional. Logró posiciones relevantes, de lo que se siente muy orgullosa.

“Considerando que soy mujer y hablo de hace más de cuarenta años atrás, la tolerancia hacia las mujeres en la vida profesional era muy diferente. “

Fue enviada varias veces al exterior para asistir a cursos de mejoramiento profesional o simplemente para conocer las nuevas tecnologías.

“En mi vida profesional apliqué el liderazgo que aprendí a través de las vivencias en la vida scout y también le di mucha importancia al trabajo en equipo, ambas cosas que considero fundamentales. También apliqué la tolerancia, el reconocimiento de los valores, la disciplina y el orden y saber cuándo premiar o cuándo reprender a los subordinados, sin caer en abusos. También es cierto que las bases me las dio la vida scout, pero fue perfeccionándose a lo largo del tiempo con la experiencia.”

Otro incidente crítico lo detecta en la adultez, cuando toma la decisión de dejar Venezuela por la situación política, económica y la inseguridad que se vivía en el país.

“Nunca se me ocurrió ni pensar que algún día tendría que dejar ese país, que nos acogió con mucho afecto y nos brindó todas las posibilidades para estudiar, para triunfar, para convertirme en lo que soy. Es cierto que tuvimos la suerte de que no salimos como cuando dejamos a Hungría con lo que llevábamos puesto, sino que pudimos venir a la Argentina con todas las pertenencias que queríamos traer. Eso ocurrió hace ya catorce años y gracias a la colonia húngara, que nos acogió con mucho afecto, puedo decir que nos sentimos muy bien. Estoy vinculada con muchas de las instituciones húngaras que existen aquí y sigo trabajando por mantener la cultura, la educación y las costumbres de mi tierra natal.”

Marta se siente muy a gusto en Buenos Aires pues la vivencia de pertenencia en la colectividad húngara es muy similar a la de Venezuela; sin embargo lamenta que sus tres hijos no viven en Argentina, los dos hijos varones casados, que les dieron tres nietas, uno vive en España, otro en Italia y su hija, la mayor, que vive desde casi cuatro años en Hungría.

“Gracias a Dios todos están bien, de mi familia ya no vive nadie en Venezuela. Sólo me quedan algunas amigas, que por diferentes causas personales no han podido tomar la decisión de emigrar y algunas si bien mantienen residencia en Venezuela, pasan muchos meses fuera, ya que los hijos, así como los nuestros viven en diferentes partes del mundo.”

Ella está convencida de que lo aprendido en ámbito scout de manera importante es transferido a la vida personal. Recorre los principios del decálogo y las normas que siempre le han dado un norte de acción.

“Fui utilizando todo lo que es orden, disciplina, manejo de recursos y demás, por supuesto que todo eso se maneja después en la vida personal, son aprendizajes que se aplican sin que uno se de cuenta me parece, son parte de tu forma de actuar (énfasis). No es algo que uno dice voy a aplicar el orden scout o la disciplina, sino que ya lo adquiriste y lo trasladas a la vida privada normal como algo que te enseñaron a comer bien educadamente o como hay que cepillarse los dientes, se convierte en hábito, parte de la vida de cada uno y lo aplicás y practicás sin pensarlo.”

Los valores más importantes y que siempre puso en práctica, tanto por formación familiar como scoutismo .

“...que uno tiene que ser muy sincero y leal con sus amigos y compañeros, esa sinceridad y lealtad, me ha caracterizado toda mi vida gracias a los scout. A veces la sinceridad me ha costado un poquito pero no importa (risas).”

En 2021, Marta continúa activa en la comunidad húngara. Tiene un emprendimiento de dulces y escabeches caseros y galletas con recetas que heredó de su abuela y su mamá que comercializa por redes sociales. Es docente en la escuela húngara de fin de semana ZIK, tesorera en el Hogar de Ancianos Húngaros, forma parte de las comisiones directivas del Club Hungaria, de la Asociación Cultural EMESE, fue secretaria de Ars Hungarica y de la Federación de Entidades Húngaras de la República Argentina durante varios años, colabora con la organización de numerosos eventos de beneficencia scout y está siempre dispuesta a ayudar con su trabajo voluntario desinteresado.

1.7 Patrones comunes y hallazgos

Volcarse a elaborar el cierre de un trabajo de dos años no es tarea sencilla, quizás porque implique un duelo o un cierre de etapa... dejar de ser estudiante para emprender nuevos desafíos, ¡allí vamos!

El patrón común más relevante de los casos estudiados es la vivencia del decálogo scout como un estilo de vida. Tanto para Edith como para Marta ser scout implica ser de determinada manera en todos los ámbitos que se desempeñan, con las

normas, reglas y conductas que éstas promueven. Esta forma de actuar es natural para ellas, “lo tienen tatuado en el alma”, “no saben comportarse de otra manera”.

En relación a las virtudes más ejercidas por ambas se destacan la perseverancia en el trabajo o la tarea que asumen; la lealtad hacia sus pares, la patria, Dios; y la sinceridad siempre y en todo lugar (por más que a Marta le haya jugado en contra).

La forma de trabajo más elocuente y eficaz en ambos casos es el trabajo en equipo, sobre la base de confianza, reconocimiento del talento del otro, aceptación de la diferencia, el afecto y la convicción de que el equipo “rema hacia un mismo lado”.

Los hábitos de trabajo comunes son el orden, la planificación estratégica, la puntualidad y el establecimiento de metas. El juego se destaca como la estrategia didáctica más esperada, valorada y adaptada a todos los ámbitos posibles de sus vidas. El goce que produce el juego y los cantos en los fogones, el desafío que implican travesías a lugares desconocidos y la fortaleza de las vivencias comunes en campamentos scout graban a fuego en la memoria afectiva los aprendizajes curriculares.

Tanto Edith como Marta manifiestan haber ejercido el liderazgo en ámbitos de estudio y laborales, haciendo referencia a su formación de esta habilidad durante su juventud en el scoutismo. Se detecta una clara tendencia en ambas historias hacia el liderazgo distribuido, de la mano del trabajo en equipo arriba citado.

El trabajo voluntario de la mano del compromiso o engagement hacia la causa forman un círculo virtuoso de pertenencia desde lo afectivo, comportamental y social. Esta facilidad de comprometerse por algo que les interesa e involucrarse con toda la energía, implicó en términos generales mejores resultados laborales y académicos (por más que el reconocimiento monetario por el trabajo sea una habilidad a desarrollar en Edith).

La figura materna o paterna, en ambas historias, es un hallazgo para la influencia en el desarrollo de hábitos de estudio, el trabajo y entregas a tiempo desde el mandato de que el estudio es la tarea más importante de un niño y un joven.

El sistema de creencias que abrazan ambos casos a través del código scout (con mayor o menor estructura religiosa) gira en torno a la persona con vocación

hacia la trascendencia, con tolerancia y respeto interreligioso, espíritu solidario y de acción hacia el bien común, hacia otras personas y uno mismo.

Los vínculos interpersonales construidos en el ámbito húngaro en estas historias de vida representaron relaciones fuertes, duraderas, y amistades profundas, fruto del trabajo compartido y las experiencias vividas en campamentos o convivencias en la naturaleza. Tanto para Edith como para Marta el entorno húngaro es un espacio seguro, el “segundo hogar o un oasis”. El ethos, el sentido de pertenencia desarrollado en la comunidad trasciende las fronteras de lo local. El saberse parte de una red global y vivir la acogida internacional tanto en situaciones de necesidad extrema como en instancias de desarrollo y capacitación, el sentirse cómodo y seguro es una constante en ambos casos.

La ciudadanía, la identidad cultural argentino-húngara o la “hungaridad”, el respeto y agradecimiento a la patria receptora de familias inmigrantes, ya sea la Argentina, Venezuela o Hungría, y el amor a las raíces culturales de la familia de origen determinaron personas con vastas experiencias de internacionalización educativa y verdaderas embajadoras de una ciudadanía global.

Este ciudadano húngaro de una Argentina “crisol de razas” resulta enriquecer aún más la patria con sus aportes de otro mundo, aportando desde su cultura, su formación y sus estilo de vida scout a remediar eventuales injusticias desde un compromiso genuino por hacer el bien.

Gracias a la acogida respetuosa que le da nuestro querido país a las identidades culturales que habitan el suelo argentino, continúan gestándose nuevas historias de vida con el legado de la presente tesis.

1.8. Palabras finales

Nos hemos propuesto analizar la influencia de la educación scout en el desarrollo personal y profesional, identificar la transferencia de las competencias inter e intrapersonales adquiridas en la educación scout a otras áreas de la vida como en el ejercicio profesional de habilidades de liderazgo, y esclarecer el juego identidad cultural en el marco de la ciudadanía local y global.

Investigar el impacto de la educación no formal en las personas proporciona un andamiaje para abordar la experiencia educativa scout como territorio de

aprendizaje a lo largo de toda la vida. Desde este lugar, y a la luz de los hallazgos arriba citados, nos volvemos a encontrar con la reflexión: *“muchas veces las prácticas pedagógicas para contextos escolares provienen de alternativas de contextos no formales...”* (Baquero, 2001).

Creemos que, a la luz de los hallazgos, algunas prácticas descritas en el modelo scout merecen su estudio y futura adaptación a formatos escolares.

En primer lugar, el código scout (con mayor o menor secularización) podría ser adaptable en las normas de convivencia de instituciones educativas. Educar con el ejemplo de los directivos y docentes en la adquisición y ejercicio del estilo de vida que promueve el decálogo, es clave y se traduce en una suerte de guía práctica para la formación del carácter de los jóvenes.

En segundo lugar, el modelo de campamento de capacitación en liderazgo de inmersión a la temprana edad de 14 o 15 años. Esta práctica implica un antes, un durante y un después de la instancia de formación. En el antes: se esclarece la preferencia por el desafío, la constancia en la persecución de una meta, el estudio académico y la habilidad de rendir examen internacional así como la presentación de un proyecto. En el durante: requiere de perseverancia, atención, disciplina, formación teórico-práctica de la docencia, disfrute del juego compartido, trabajo en equipo, evaluar y ser evaluado, así como satisfacción por el trabajo bien hecho. En el después: se vislumbra la práctica de asumir responsabilidades a largo plazo, el compromiso voluntario por una causa y la constancia en la ejecución de una tarea de docencia y liderazgo con una patrulla o agrupación. Poner en práctica durante la adolescencia habilidades de planificación estratégica, administración de los recursos en un marco de amistad y trabajo colaborativo, creemos es factible y adaptable a formatos escolares.

En tercer lugar, el modelo de patrullas, donde un joven dos años mayor le enseña a un grupo de niños o jóvenes de la misma edad los contenidos curriculares en un marco lúdico, con estrategias didácticas precisas e instancias de evaluación. El sentido de pertenencia que se desarrolla en la patrulla, fruto de la combinación de transitar un ciclo lectivo culminado en vivencias comunes fuertes en los campamentos, podría ser el inicio del desarrollo del compromiso voluntario o engagement. Aquí surge ese ethos, la atmósfera física y emocionalmente segura, la

identidad de patrulla que es también identidad cultural porque la patrulla tiene su espacio físico, sus costumbres, su nombre, su historia, su canción.

En cuarto lugar, incorporar al aula ya sea virtual o presencial los “7 métodos de enseñanza scout”: títeres, cuentos o leyendas, juego, manualidades, cultura húngara, deporte, ritmo o baile folklórico. Recuperar el juego como estrategia didáctica efectiva para el aprendizaje de contenidos curriculares redundará en beneficios emocionales, pues genera mejor clima escolar y asocia las actividades realizadas a situaciones gratificantes difíciles de olvidar. Los cuentos, leyendas y contenidos de la cultura húngara propician el desarrollo de la identidad cultural, factible para todo contenido que se elija enseñar. Los títeres se mueven hacia la fantasía y las manualidades favorecen el desarrollo de la motricidad fina y la creatividad. El dominio del cuerpo viene de la mano del deporte, y el disfrute de los bailes folklóricos favorecen no sólo el desarrollo físico y el sentido del ritmo sino las relaciones sociales.

1.9. Discusiones

Las historias de vida relevadas representan el mundo femenino por un lado y con experiencias de impacto positivo en el scoutismo. Para futuras investigaciones -eventualmente doctorales-, se propone indagar sobre historias de vida masculinas. Por otro lado, nos interesan las experiencias de exclusión-inclusión según género y el juego de la identidad cultural.

Concluimos la tesis en un momento de cierta crisis ideológica a nivel mundial en la red scout KMCSSZ. Se está realizando un relevamiento en torno a la mayor secularización del movimiento. Es decir, se evalúa en equipos de trabajo internacionales, las ventajas y desventajas de permanecer con el modelo centrado en un humanismo cristiano versus el de un humanismo secular. Se trata de un proceso sin precedentes en la historia del scoutismo húngaro en el extranjero, las conclusiones impactarían de manera situada según el contexto socio-comunitario de cada colectividad húngara dispersa en los cuatro continentes. Este tema también es digno de futuras investigaciones.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

PARTE III

1. Director de Tesis

Nombre y apellido del director de tesis

Judith Kesserú Némethy,

Ph.D. History (Hispanic Studies), University of Szeged, Hungary.

M.L.S. Library Science, Syracuse University, Syracuse, NY, USA

B.A. Rutgers University, New Brunswick, NJ, USA

Profesor Emérito de la New York University (NYU), New York, NY, USA

Fue Directora y Profesora de la División de Lengua del

Department of Spanish and Portuguese, School of Arts & Science, NYU, USA

jn2@nyu.edu

2. Bibliografía Principal

Aguerrondo, Inés (2014), “Planificación educativa y complejidad. La gestión de las reformas educativas”, en *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, Vol.44, N° 153, São Paulo, jul/sept. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/198053142910>

Alliaud Andrea (2019): “*El campo de la práctica en la formación de futuros docentes*”. Disponible en:

<http://publicaciones.filo.uba.ar/el-campo-de-la-pr%C3%A1ctica-en-la-formaci%C3%B3n-docente>

Alliaud Andrea (2015): Los artesanos de la enseñanza posmoderna. Hacia el esbozo para una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*. 1 (319-349). Sociedad Española de Historia de la Educación https://www.researchgate.net/publication/276165419_Los_artesanos_de_la_enseñanza_pos-moderna_Hacia_el_esbozo_de_una_propuesta_para_su_formacion

Anijovich, R., cols. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la Educación.

Amadio, M., Operti, E., Tedesco, J.C., (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI*. Suiza: UNESCO.

Atkinson, P. (1998). *The Life Story Interview*. Londres: Sage.

Austral Rosario, Dabegnino Valeria, Larripa Silvina. (2012). *Inclusión Educativa e Involucramiento Escolar. Perspectivas y Prácticas en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Baquero, R. (2016). “De las dificultades de predecir el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales” en Maurizia D’Antoni, Victoria González y Wanda Rodríguez (coords.) *Vygotski y su legado en la investigación en América Latina*, San José: INIE-U. Costa Rica.

Baquero, R. (2001). “Perspectivas teóricas del aprendizaje escolar. Una introducción. En Baquero R., y Limón M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Bernal: UNQ.

Bakay, K. (1989). *Ragyogj Cserkészlilium! <Brilla flor de lis scout!>*. Debrecen: Alföldi Nyomda.

Bernstein, B. (1988). *Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo*. En Bernstein B.: *Clases, códigos y control II*. Madrid: Akal.

Bertaux, D. (ed.) (1981). *Biography and Society. The Life-History Approach*. Londres: Sage.

Bilbao R. y Mezzadra F., (2011). *Los Directores de escuela: debates y estrategias para su profesionalización*. CIPEC. Documentos de trabajo Nro. 58 (selección).

Disponible en

<https://www.cippec.org/publicacion/los-directores-de-escuela-debates-y-estrategias-para-su-profesionalizacion/>

Bodnár, G. *Cserkészkönyv <Libro scout> I (1969), II (1970), III (1972) A Magyar Cserkészszövetség Kiadása.*

Bodnár, G. (1980). *A Magyarországi cserkészlet története. <La historia del scoutismo en Hungría>* Garfield N. J.: Hungarian Scouts Association, Inc.

Bolívar, A. (2002). ‘¿De nobis ipsis silemus?’: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 28/10/2019 de <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/49/91>.

Bolívar, A. (2012). *Políticas Actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa. En Passeggi, M.C. y Abrahao, M.H. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II. Porto Alegre: Editora da PUCRS, pp. 79-109.
- Bolívar Botía, A. (2006). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Ensenada, Argentina: Red Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/utdt/22228?page=5>.
- Brighouse, H. (2006) *On Education*. Routledge: New York.
- Gómez Caride, E.; Furman, M.; Larsen, M.E. y Weinstein, M. (2020). La vuelta a clases en 2021: preguntas, lecciones aprendidas y desafíos para el nuevo año escolar. Documento No 14. Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA. Revisión: Axel Rivas. www.udesa.edu.ar/ciaesa
- Christenson S.L., Reschly A.L y Whyte C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer Science.
- Coll, C. y Martin, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Day, C. (2007). Comunidades de aprendizaje apasionadas; en *Pasión por enseñar*. Madrid. Narcea.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid. Morata.
- Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York. First Touchstone Edition.
- Doria Medina, Patricia. (2012). *Adolescentes alumnos aburridos. Un análisis de la cultura digital y la cultura escolar*. Tesis de Maestría en Administración de la Educación, Director de Tesis: Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella.
- Drucker, P. (1992), *Administración y futuro*. Buenos Aires, Sudamericana
- Drucker, P. (1993), *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Aisenstein A., y Scharagrodsky P., (2006). *Tras las huellas de la Educación Física en la Escuela Argentina. Cuerpo, Género, Pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Greco, M.B., Pérez, A. y Toscano A. (2008) “Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares” en Baquero, R. Pérez y Toscano A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.

Isaacs, D. (1979). *Educación en las virtudes humanas*. Pamplona: Emsa.

Fothy, S. (2010). *El valor del conocimiento de las propias raíces y su cultura: estudio de una casuística*. Tesis de licenciatura. Buenos Aires: Universidad Católica de Santiago del Estero.

Fothy, E. (2020). “*Plan de Innovación en Tecnología para los territorios de aprendizaje húngaros en la Argentina*. Acompañamiento pedagógico en la transición a la virtualidad durante el COVID19. Del Proyecto de mejora del *Zrínyi Ifjúsági Kör* al Programa de articulación Nacional de las entidades magiares”. Trabajo final Cátedra Planeamiento Estratégico de Sistemas Educativos. Prof. Inés Aguerro, Prof. Rosana Sampedro. Maestría en Administración de la Educación. UTDT, Buenos Aires.

Foucault, M. (2003) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.

Fuster Pérez, J.O. (2008). La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar políticas de innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1).

García Guadilla C, Didou Aupetit S., Marquis C., (2002) *Nuevos proveedores , educación transnacional y acreditación de la educación superior en América Latina*, UNESCO, Global Forum for International Politics Assurance.

Hargreaves , A. (2003). “Enseñar para la sociedad del conocimiento :educar para la creatividad “; en “Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona, Octaedro.

- Jibeen T., Asad Khan M., (2015), Internationalization of Higher Education: Potencial Benefits and Costs. *IJERE*, vol. 4, N. 4, pp. 196-199. Pakistan.
- Külföldi Magyar Cserkész Szövetség (KMCSZ), (2016). “CSOKK - MIK, Cserkészek okos kézikönyve – Mindig kéznél”. (*El Handbook scout*) Külföldi Magyar Cserkészszövetség 1. kerülete, EURÓPA.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía Política Contemporánea – Una introducción*, traducción de Roberto Gargarella. Ariel: Barcelona.
- Ley de Educación Nacional nº 26.206. www.argentina.gob.ar
- Larrosa, J. (2019). “Separaciones”, en Jorge Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Maritain, J. (1954). *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires: Descleé de Brouwer. Segunda Edición.
- Mikes, L. (1915). *A tábornok mint kém. <El general como espía>* Budapest: A Magyar Kereskedelmi Közlöny Könyvkiadása.
- Mills, S. (2013). 'An Instruction in Good Citizenship': *Scouting and the Historical Geographies of Citizenship Education*, Transactions of the Institute of British Geographers, Vol. 38, No. 1, pp. 120- 134. Published by: Wiley, on behalf of The Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers) Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/24582445> .(18/10/2019)
- Moncada Cerón Jesús Salvador (2011), Hacia una internacionalización solidaria de la educación superior. *Theoria*, Vol 20 (1): 21-32. México
- Miranda Zapata Edgardo, Lara Laura, Navarro Juan Jose, Saracostti Maria y De-Toro Gimena. (7 de febrero de 2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. New York: First Owl Books Edition.
- Molano, O. Identidad Cultural: un concepto que evoluciona. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Opera, N. 7. Pp. 55-68.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de vida. Metodología Biográfico-narrativa* Madrid. Narcea.

- Molinari P. (2012). *Los gerentes en tiempos líquidos*. Disponible en <https://es.scribd.com/document/130081743/Los-Gtes-en-Tiempos-Liquidos>
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama
- Némethy Kesserú, J. (2008). Exiliados húngaros en la Argentina. Formación de una comunidad. *Iberoamericana Quinqueecllesiensis*, 6, Fischer F., Kozma G. Lilon D., eds. Ponencia presentada en el Coloquio internacional "La imagen de Hungría en Iberoamérica en el siglo XX". Pécs: Universidad de Pécs. Centro Iberoamericano. Pp. 221-226.
- Némethy Kesserú, J. (2002). *South American Youth of Hungarian Descent: Yesterday and Today*. Mikes International, Hungarian Intellectual Forum. www.federatio.org/mikes_int.html (30/09/2019). Año II, vol. 1, ISSN 1570-0070. Den Haag, Holland.
- Némethy Kesserú, J. (2003). "Szabadságom lett a börtönöm". Az argentinai magyar emigráció története 1948-1968 <La libertad se tornó mi prisión. Historia de la emigración húngara en la Argentina 1948-1968> Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Oliveira, M. A. M. de, & Méndez, L. M. (1). "Scoutismo mirando al sur": el origen del movimiento scout a escala comparada. Argentina y Brasil en las primeras décadas del siglo XX. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(63), 3-14. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i63.8641168>
- Pardinas, F. (1993). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Baden Powell, R. (1908). *Scouting for Boys*. London: Horace Cox.
- Podlumbé A., Chiappe M. y Méndez L. M. (2009) Entre la Nación y el mundo. Orígenes del movimiento scout en la Argentina. El Perito Moreno y el Nahuel Huapí 1908-1945. *Congreso de la Historia Social - Política Argentino-Chilena*. Trevelin: Secretaría de Cultura de Chubut.
- Rabossi, Marcelo y Markman, Alex. (2020, Junio). *La internacionalización universitaria durante el COVID-19*. *Ámbito Financiero*. <https://www.ambito.com/opiniones/universidad/la-internacionalizacion-universitaria-el-covid-19-n5107880>

Reimers, F. y Chung, C. (2006). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rogiers, X. (2015): *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J.: del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Romero C, Krichesky G., Zacarías N., (2012), “Problemas de Justicia Social en el contexto educativo argentino: el caso del nivel secundario”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 1 , n.1, págs. 94-110

Sanchidrián Blanco, C. (2003). *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la Educación de la Infancia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva,

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert R., (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Sterneman Hintz, R. (2009). *Science Education in the Boy Scouts of America*. Ohio State University, Degree Doctor of Philosophy. Recuperado el 15/10/2019 de https://etd.ohiolink.edu/pg_10?::NO:10:P10_ETD_SUBID:68617#abstract-files

Zrinyi Ifjúsági Kör, (2021). “Színezzük a ZIK-et egy hibrid 2021-es tanévben” Diaszpórában magyar nyelvet tanító pedagógusok online továbbképzésének programja, Széchenyi Egyetem, Győr. “Dándole color al ZIK en un ciclo lectivo híbrido”. Proyecto anual colaborativo realizado por el equipo docente y directivo de ZIK para el programa de Capacitación a Pedagogos Húngaros en la Diáspora. Hungría www.sze.hu

3. Bibliografía Complementaria

Ball, S. (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”, en Narodowski, M.; Nores, M.yAndrada,M.,(Comps.) *Nuevas tendencias en Políticas Educativas*. Buenos Aires: Granica.

Dussel, I. (2014). *¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y Desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Vol 22, Núm. 245, Abril.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Letemendía S. 2006, *Cita en la Cumbre*. Buenos Aires: Letemendía Casa Editora.

Matus, Carlos (1985), *Planificación, libertad y conflicto*, IVEPLAN, Venezuela

Mills, S., Kraftl P. (2014). *Informal education: children and youth*. Londres: Macmillan Publishers.

Stoll Lillard, A. (2007). *Montessori. The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press.

Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* Buenos Aires: Siglo XXI.

Rogiers, X. (2007). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: IDER.

Rogiers, X. (2015). *Marco conceptual para la evaluación de competencias*. Ginebra:

Oficina Internacional de Educación. Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Curriculum*. Madrid. Morata.

Várnagy E., Páva I. „Emberebb ember, magyarabb magyar”, *Sík Sándor pedagógiája a „Fiatal Magyarság”-ban (La pedagogía de Sándor Sík en la juventud húngara)* (Neveléstörténeti sorozat) II. A Pedagógus Szakma Megújítása Projekt 4. sz. Alkuratóriuma. A Janus Pannonius Tudományegyetem BTK Pedagogia Tanszék Kiadása Pécs, 1994.

Referencias digitales

Asociación de Scouts Húngaros en el Extranjero www.kmcssz.org

Asociación Latinoamericana de Entidades Húngaras www.lamoszsz.org

Asociación Cultural Zrinyi www.zrinyikor.blogspot.com

Asociación Docente de Escuelas Húngaras Norteamericanas www.amit-ny.org

Colegio San Ladislao www.colegiosanladislao.com

EMESE Asociación Cultural

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

www.emeseargentina.org

Foro de Asociaciones de Scouts Húngaros

<http://mcsszf.org/magunkrol/tagszovetsegek/>

Fundación Bethlen Gábor <https://bgazrt.hu/tamogatasok/>

Instituto Balassi de Budapest www.balassiintezt.hu

Programa de Becas Kőrösi Csoma Sándor

<https://www.korosiprogram.hu/osztondijasaink>

Universidad Széncsenyi István de Győr <https://ak.sze.hu/diaszpora-tavoktatas>

<https://infod.educacion.gob.ar/cursos/8>

<https://www.nazaretgloaleducation.org/?lang=en>

World Organization of Scouts Movements <https://worldscoutfoundation.org/home>

4. Apéndice

4.1. Registros fotográficos, diarios, cartas



Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.



Enseñanza por grupos, prácticas, juegos, simulaciones



Fuente: Archivo histórico Biblioteca Club Hungaria, Bs.As.
<https://www.facebook.com/18bbela/>



Identidad cultural



Baile de Gala Scout 1958-2019



Archivo Histórico Biblioteca Club Hungaria, Bs. As.
<https://www.facebook.com/Noche-de-Gala-H%C3%BAngara-Cserk%C3%A9szb%C3%A1l-138926162808280/>
<https://www.facebook.com/transargentina/>





Fuente de las fotografías de Lady Baden Powell 1959 y Campamento Plátanos 1962: Némethy, J.(2003). “Szabadságom lett a börtönöm”. Az argentinai magyar emigráció története 1948-1968. <Y la libertad se tornó mi prisión> Budapest: A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.

4.2. Historias de Vida

Los relatos originales de los casos estudiados se establecen en el siguiente orden: Edith, Marta. En cada uno se adjuntan registros sobre:

- Cuestionario semiestructurado
- Entrevista sobre presentación de proyecto de tesis y testimonios
- Entrevista infancia , adolescencia
- Entrevista juventud, adultez
- Metodología incidentes críticos en Padlet (sólo Edith).
- Entrevista incidentes críticos, transferencia, engagement, liderazgo

4.2.1. Caso A - Edith

4.2.1.1. Cuestionario semiestructurado

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

a. EDUCACIÓN TEMPRANA

Consideramos educación temprana el período comprendido entre el nacimiento y los 7 años o el ingreso a la escuela primaria.

1. ¿Cuándo y dónde naciste?

En Buenos Aires, en febrero de 1969

2. ¿Cómo es tu composición familiar?

Comparto mi vida con Esteban hace 34 años, estamos casados hace 26. Tenemos 2 hijos varones, hoy de 20 y 18 años.

Mi familia de origen hasta hace un año que murió mi papá éramos mamá, papá, hermano casi 3 años mayor y Josefina, que se sumó a nuestra familia cuando yo tenía 8 meses con el objetivo de ayudar a mi mamá en mi crianza. De a poco fue tomando otras responsabilidades y haciéndose cargo de todo el funcionamiento de la casa. Hoy, 51 años después, sigue viviendo con mamá y cuidando de ella.

3. ¿De qué origen son tus padres?

Los dos nacieron en Budapest, Hungría y ambos emigraron junto a sus familias en diciembre de 1944, mi mamá con 6 años, mi papá con 18. Después de pasar unos años en varios países de Europa llegaron a Buenos Aires en 1948.

4. ¿Cuál es tu lengua materna? ¿Qué prácticas familiares asociadas al idioma materno podrías mencionar? ¿Cuál es tu segunda lengua? ¿Hablás otros idiomas?

Con mis padres hablé siempre en húngaro pero mi lengua más fuerte es castellano. Me crié hablando en los dos idiomas a la vez. También hablo inglés y alemán.

5. ¿Qué recuerdos tenés de vivencias familiares asociadas al aprendizaje de tu lengua materna?

Sobre todo que me hayan leído cuentos, libros en húngaro. Recuerdo un libro en particular que leí con papá que nos gustaba mucho. También recuerdo leer con una bisabuela que vivió con nosotros un tiempo cuando yo tenía unos 5 años.

Por otro lado, en un sentido negativo, llegando a la pubertad, al querer contar en casa las vivencias del día, del colegio, la obligación de tener que hacerlo en húngaro, de a poco resultó en que prefería dejar de contar.”

6. ¿A qué edad comenzó tu educación formal?

A los cuatro años, con mi ingreso a Kinder.

7. ¿Cuál es tu primer recuerdo asociado al scoutismo húngaro?

A los 7 años entré en mi primer campamento, después de haber hecho un año entero de scoutismo. El campamento fue en Córdoba y todas teníamos los labios secos. El recuerdo

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

específico es todas las chicas formando dos filas largas y al frente dos dirigentes con un bloque de manteca de cacao, íbamos pasando y nos iban poniendo :)

8. ¿A qué edad comenzaste con vivencias scout?

A los 6 años, aunque no tengo recuerdos claros. Las actividades creo que eran los sábados por la tarde.

9. ¿Qué rol juega el scoutismo húngaro en tu familia?

Tanto mi hermano como yo fuimos activos desde chicos, pero mis padres no habían sido scouts en la comunidad húngara ni les interesaba demasiado (mi mamá había hecho algunos años de scoutismo en la comunidad franco-argentina). Esto era bastante atípico en comparación a mis pares, en general sus padres eran activos o lo habían sido de chicos.

Mi tía materna sí fue muy activa desde chica también, en la misma comunidad que yo, pero ya no vivía en Argentina para cuando yo empecé a participar. Sin embargo, era un referente para mí.

9.1. ¿Cuál es el motivo por el cual, si bien a tus padres no les interesaba el scoutismo, aun así asistías al mismo?

El scoutismo fue una de las primeras actividades que se impulsó para los jóvenes de esta comunidad en la que yo crecí, allá por los años '50 cuando se gestaba. Los líderes comunitarios de ese momento lo pensaron como una actividad de formación y pertenencia, una manera sana para sostener la húngaridad en la diáspora. Para mis padres fue totalmente natural que mi hermano y yo participáramos desde chicos.

9.2. ¿ Tu tía materna que mencionas como referente, podrías profundizar un poco este aspecto? ¿Cómo describirías el vínculo? ¿En qué medida es netamente familiar y en qué medida el vínculo se circunscribe al marco del scoutismo? ¿Inciden las vivencias scout como desencadenante de ese vínculo de referencia? ¿Qué vivencias podrías asociar?

No era alguien cercana en el sentido de que la veía a menudo, de hecho vivía en otro país, pero en nuestra familia extensa había sido la persona más activa en la comunidad, de joven y después de grande también, en las comunidades de húngaros en la diáspora.

b. INFANCIA

Se considera infancia al período que abarca la educación primaria.

1. Compartinos por favor algunos recuerdos de vivencias scout ya entrada la educación primaria. ¿Cómo eran tus fines de semana, esos campamentos que mencionas?
2. ¿Tenías amigos entre los scouts? Contanos sobre estas amistades.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

3. En la escuela, ¿cómo eran tus vínculos? ¿Compartías espacios no escolares con compañeros de clase?
4. Retomando las “dos filas largas”, te surge otro recuerdo donde se presentaban actividades en filas o marchas?
5. Estas formas de disciplina se replicaban en la escuela? Te resultaba forzado, o era natural, como te sentías al estar inmersa en esas prácticas físicas de filas?
6. ¿Cómo era tu rendimiento en la escuela, teniendo en cuenta la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, más allá de las dificultades académicas?
7. En el scoutismo, ¿sentís que tenías responsabilidades que cumplir?
8. ¿Qué prácticas del scoutismo podrías compartir asociadas al idioma húngaro, las costumbres y sus tradiciones?

c. ADOLESCENCIA

Se considera adolescencia a la etapa de la educación secundaria

1. Conocemos acerca del sistema de formación de líderes scout a partir de la adolescencia, ¿participaste de algún tipo de entrenamiento de estas características?
2. En caso positivo, ¿qué es lo que más te impactó de estas experiencias de formación y entrenamiento?
3. ¿Sentís que aplicás algo de lo aprendido en el scoutismo, por ejemplo en tu vida escolar, en tus competencias interpersonales, en la administración de recursos, en los hábitos personales y familiares, habilidades de liderazgo?
4. ¿Qué rol ocupan tus amistades de la escuela vs. las amistades del scoutismo u otros grupos sociales que estableciste a lo largo de esta etapa?
5. ¿Qué hábitos de orden, trabajo o de disciplina recordás haber adquirido en esta etapa en el scoutismo?
6. ¿Considerás que algunos de esos hábitos los ejercías en tu vida personal, familiar o escolar?
7. ¿Existen conocimientos de tipo académicos adquiridos en el scoutismo (ej. históricos, geográficos, literarios, idiomáticos, otros), que creés marcaron ciertos patrones conceptuales o saberes capaces de ser transferidos a otras áreas del conocimiento en el ámbito de la educación formal, es decir la escuela?
8. ¿Cómo podrías definir tu sistema de creencias? Mencioná brevemente el sistema de creencias de tu familia de origen y el elegido para tu familia ¿Pertenece a alguna religión?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

9. El sistema de creencias que promueve el scoutismo, ¿Está en la línea de tus creencias familiares?

10. ¿Cómo se conjugan estos valores?

d. JUVENTUD

Se considera juventud al período de la educación superior o bien entre los 18 y 25 años

1. ¿Considerás que tuviste vivencias transformadoras en el entorno del scoutismo?

2. Estas vivencias, ¿favorecieron el desarrollo de vínculos personales que sean duraderos?

3. ¿Podrías compartir algún incidente crítico como desencadenante de cambios vitales ya sea en esta etapa de tu vida o en otra?

4.2.1.2. Entrevista infancia-adolescencia

Entrevista CASO A - Edith 27/08/2020

INFANCIA- ADOLESCENCIA

Consentimiento informado del relator: SI - ~~NO~~ (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)

INVESTIGADOR: Se te ocurre alguna vivencia de los scouts en la primaria en relación a los vínculos que hacías en el scoutismo y en la escuela. Tu niñez y adolescencia, puede estar entremezclada en tus vivencias.

CASO A : En la primaria sobre todo, secundaria un poco menos, eran dos mundos bastante separados. Uno de lunes a viernes y el otro fin de semana. En secundaria se entremezclaban de lunes a viernes las actividades porque había más cosas de scoutismo, reuniones durante la semana, etc. En primaria definitivamente están separados. De hecho llega un momento en la vida, en la pubertad y un poco más tarde también, en que se torna un poco conflictivo tener que asistir a las actividades del fin de semana porque a esa edad estaban impuestas por nuestros padres, y estaban en conflicto con poder ir a un cumpleaños del colegio o una actividad de deporte. Es un dilema continuo que tenemos con los chicos al día de hoy también, de cómo hacer algo atractivo y cómo articular con los demás el fin de semana. Me encantaban los programas del fin de semana, pero me acuerdo de momentos de quedar afuera de otros programas de amigos de la escuela.

INVESTIGADOR: ¿Té era importante la escuela, me transmite cierta sensación de obligación, pero con amigos de la escuela había buen vínculo?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Sí, en la escuela yo estaba bien, lo recuerdo un buen lugar. Después en la adolescencia me sentía mejor en los programas de fin de semana en la comunidad húngara. Mis vínculos más estrechos surgen de ahí pero es algo posterior. Ahora en primaria me sentía cómoda en los dos lugares, tenía amigos acá y allá. P.ej.” mi mejor amiga” del cole, “mejor amiga” de los húngaros... Muchos programas en la escuela y en fin de semana,

INVESTIGADOR: Vamos al área más académica. ¿Cómo fue tu rendimiento académico en la escuela en términos generales?

CASO A: Bueno a muy bueno, no era excelente en nada en particular, pero en general bien. Era un colegio alemán. El idioma alemán no era fácil para mí, nunca lo fue, estaba en un nivel de idioma alto, sentía que siempre corría de atrás. Mi mamá me empujó a que estuviera en ese nivel, para ella siempre fueron muy importantes los idiomas. El nivel en el que yo estaba era de las familias que en casa hablaban en alemán. No todos pero la mayoría. En la secundaria muchas materias eran en alemán, y a mí me costaba, aunque tampoco era algo que sufría. Diría, en general, rendimiento 8, poco arriba del promedio.

INVESTIGADOR: Esta dificultad que vos mencionás con el idioma, podés detectar un tipo de hábito de trabajo que te llevó adelante. ¿Estos hábitos de trabajo en qué ámbito sentís que los aprendiste: entregar a tiempo trabajo, cumplir con lo establecido?

CASO A: Lo aprendí en el colegio, pero también había un mandato fuerte de mis padres de que estudiar es mi única responsabilidad. El colegio con un formato muy estructurado y me imagino que nos iba formando hacia eso y el mandato de casa era ante todo cumplir con el colegio.

INVESTIGADOR: Con esto del mandato, que mencionás en la escuela pero también lo mencionás en la obligación de la comunidad húngara. Esta situación de obligación, ¿sentís que influenciaba en cierta manera en el ámbito húngaro, de cómo responder a lo que se te exige en ese ámbito?

CASO A: No creo que me haya influenciado de forma negativa. Yo disfrutaba un montón desde chiquita en el ámbito húngaro. Sí tuve una época ese conflicto de que quiero estar en los dos lugares a la vez y desde arriba recibir la constancia para seguir asistiendo a las

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

actividades del ámbito húngaro los fines de semana. Después ya salía natural en mí. No es que ese mandato me genere alguna reacción negativa. La pasaba bomba.

INVESTIGADOR: Esta fluidez de la conversación oral me permite re preguntarte sobre lo que contás. Esta constancia de tu mamá que sentís que estaba arriba tuyo, ¿sentís que influenció el desarrollo de tu constancia en relación a cómo encarar cualquier tipo de trabajo? Esta actitud de la constancia, ¿sentís que se exploya en otros ámbitos de tu vida?

CASO A: Sí, me inculcaron a full eso, puede ser que esto haya sido una de las cosas que influenció.

INVESTIGADOR: En el área del scoutismo sentías que tenías que cumplir responsabilidades allí también?

CASO A: A partir de cierta edad sí, en la infancia no más allá de actividades que con un ojo de adulto son más de obligación, como ir a un desfile o presentarse a una conmemoración, pero de chica era parte de la actividad. A partir de los 13-14, que tiene que ver con cómo está estructurado el modelo del scoutismo, el joven empieza a asumir responsabilidades, y a partir de ahí sí, definitivamente. Comenzamos con campamentos de instrucción o capacitación que te van formando para asumir nuevas responsabilidades. A los 14 es el primer campamento de líderes, en los que asumimos la responsabilidad de liderar un pequeño grupo de chicos más jóvenes que vos. Así vas escalando en asumir la responsabilidad de liderazgo o gestión de cada vez más grupos.

INVESTIGADOR: ¿Esta responsabilidad como la vivías? ¿La disfrutabas? ¿Cómo era la vivencia?

CASO A: Un poco de todo, se fue dando naturalmente. Está estructurado así, si vas acompañando eso y es como que naturalmente vas a campamentos y vas asumiendo nuevas responsabilidades, y está bien. Después en el día a día, sábado a sábado, con "altibajos". En términos generales lo disfrutaba, por algo lo seguí haciendo toda la vida, no me bajé de ese camino. Y también momentos en los que no quería saber nada: tener que preparar un programa para el grupo que lideraba o asumir un campamento que tenía que liderar. Había momentos difíciles. Pero sí, en general lo asumía bien y cada tanto menos.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

Sobre todo cuando tenés 15-16 y tenés que preparar un programa para que haya algo hecho porque depende de vos, vas recibiendo capacitación pero no siempre tenés ganas. Si el viernes saliste a bailar, te acostás a las 7 am y el sábado a la mañana tenés que estar ahí porque es así, tenés que estar ahí, te esperan.

INVESTIGADOR: Decís ...yo me quedé con los scouts toda la vida..., ¿qué sensación de disfrute, de goce o de logro podés compartir? ¿Hay algo de eso?

CASO A: Sí, 100%, sensación de logro y mucho disfrute, sobre todo porque es un ámbito de amistad, estás todo el tiempo rodeado de gente que querés, estás genial, juntos en campamento dos semanas 24/7 metidos en el bosque y las pasás genial, definitivamente disfrute.

INVESTIGADOR: ¿Qué sería propio de la convivencia en estos momentos difíciles o sostener una responsabilidad a lo largo de mucho tiempo?

CASO A: Por ahí asumís una responsabilidad que no te cabe demasiado. Si me concentro en etapa 14 años y asumís liderar un grupo un poco más joven que vos 12 años o más pequeños, esa primera responsabilidad implica preparar siempre algún programa para el sábado, poder lidiar con los chicos sola. Esa instancia no era algo que me encantaba tanto. Lo hacía porque había que hacerlo. Más adelante lideró desde otro nivel, no tan cercano al chico, más arriba y tenés otras responsabilidades. Más planificación, estrategia, pensar hacia adelante, anticipar problemas. También tenés que lidiar con padres, esa parte no tenés muchas ganas... en el combo que te toca hay cosas que te gustan más y cosas que te gustan menos. Conflictos siempre hay, en convivencia y en instituciones. Se trata de apoyarte en los demás. Lo hacés en equipo, podés tener mejor o peor equipo. Depende de con quién te toque estar, es una comunidad chica.

INVESTIGADOR: Todo esto de lidiar con conflictos en lo cotidiano, hay tareas cotidianas que te gustan hacer y otras que no en la responsabilidad que asumiste, me hablás de trabajo en equipo... Son características que también están presentes en el vida laboral. ¿Sentís que la forma en la que lideraste estas actividades, y que ibas asumiendo responsabilidades, fue transferida esta habilidad de liderazgo que aprendiste y ejerciste en scoutismo a tu vida laboral o a tu vida académica? ¿Sentís que trabajaste de la misma manera en estos otros ámbitos, así como te formaste y trabajaste en el scoutismo?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Definitivamente 100%. Muchas veces digo, un poco en chiste, pero que el scoutismo me arruinó. El scoutismo siempre es dar todo desde lo voluntario, no hay nadie que sea pago. Todo por amor al arte, porque la pasás bomba, pero laborás un montón. Todo esto hace que entres a la vida laboral de una forma ingenua. Por ejemplo, todo lo que tiene que ver con valorar tu tiempo, tu trabajo, ponerle valor a lo que hacés. ¡Me arruinó el scoutismo! Es muy difícil cuando creés en lo que hacés y te gusta, es difícil ponerle valor a tu tiempo.

INVESTIGADOR: ¿Te referís a valor monetario?

CASO A: Totalmente. Y lo del trabajo en equipo para mí es la única forma de trabajar. Te apoyás en el otro, remás hacia un mismo lado, no buscás serruchar ni que te serruchen. Eso se traslada a todo el ámbito laboral. Muchas experiencias de scoutismo son mucho antes que el ingreso al ámbito laboral. En mi caso empecé con responsabilidades a los 14-15 y el primer trabajo serio en un ámbito laboral serio fue a los veintipico. Ya venía con ese bagaje, así es como ingreso, es lo que conozco y aplico.

INVESTIGADOR: Quiero volver un poco a lo que es el trabajo académico que quizás es algo previo al trabajo en una empresa. Esto de liderar tu trabajo académico, ¿sentís que también hubo algún tipo de transferencia al ámbito académico de sentido de responsabilidad, entregar trabajos a tiempo, o eventualmente preparar trabajos en equipo? Se fue desarrollando en paralelo junto al scouts y previo al trabajo. Que me podes contar con la transferencia

CASO A: Nunca lo pensé así. No me queda claro cuánto de mi comportamiento en lo académico es por mandato familiar, o es algo que transfiero del scoutismo. Por lo general, en el ámbito académico también es como me manejaba.

INVESTIGADOR: De mandato familiar, ¿esto se extiende a la educación superior tuya? Universidad, posgrado?

CASO A: en el sentido de tener inculcado esto del esfuerzo, constancia, primero el deber antes que disfrutar. No es que haya tenido a mis padres encima en educación superior o

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

posgrado, pero sí inculcado. Viene un poco de ahí y lo de trabajo en equipo viene del scoutismo.

INVESTIGADOR: ¿Cómo venís de cansancio, tiempo?

CASO A: Bien, sigamos.

INVESTIGADOR: Vamos un poco, abordar las prácticas más físicas del scoutismo. En la infancia hablás de filas largas que les ponen manteca de cacao. ¿Qué nos podés contar de prácticas físicas asociadas a la educación militar presentes en el scoutismo? Estas vivencias físicas, en cuanto que hayan formado cuestiones disciplinarias tuyas.

CASO A: Otra vez combinación de lo que traigo de casa y educación familiar. Sí, el scoutismo hereda de lo militar orden, formarse, saber esperar tu turno, respeto a los mayores o la persona que está hablando en ese momento. Ese tipo de cosas que vienen del scoutismo me imagino que algo influenciaron mi comportamiento en otros ámbitos. Dudo mientras hablo porque sé de personas a las que les cae muy mal toda esa parte. A mí no porque seguramente traje ya algo de casa, como que lo vivía de una forma más natural.

INVESTIGADOR: No era una molestia porque venía de casa?

CASO A: No era una molestia. Entiendo que llevar 120 chicos y tener orden es la forma en la que está pensado y estructurado, es una respuesta a eso y no lo sentía como un problema porque lo tenía naturalizado.

INVESTIGADOR: Qué interesante, las miradas de cada uno son diferentes. Abordamos el idioma húngaro en el scoutismo. Trabajamos el caso del scoutismo húngaro en Argentina. Qué cuestiones de la práctica del idioma en sí se quedaron como más asociadas a costumbres y tradiciones que hayas adquirido en el scoutismo. ¿Qué vínculo con el idioma o cultura estableciste por medio de la práctica del scoutismo, hay algún vínculo o es un aprendizaje como una lengua extranjera?

CASO A: Creo que va más allá del scoutismo y tiene que ver con las otras actividades de la comunidad. Como esto que te decía de la escuela de los sábados a la que asistíamos. Al principio era obligada, no se discutía, los sábados era eso. Y a partir de cierta edad iba con

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

ganas. Más que el scoutismo, esa escuela nos enseñó un montón de cosas de lo que es las tradiciones, historia, geografía. etc. Ahí también hay una combinación de lo que traía de casa, y convicción de absoluta certeza de mamá y papá, que lo más importante era que aprenda el idioma. Es algo que empezás a valorar de grande. En las edades más conflictivas de pubertad no querés saber nada, solo ser igual que todos tus amigos, y te molesta si tu mamá te habla en húngaro frente a ellos. No sé si respondí.

INVESTIGADOR: Sí, me volvés a hablar de la combinación de lo familiar con lo comunitario.

Vamos a ir cerrando con un último área que no abordamos y dejamos otras para más adelante. Abordamos el sistema de creencias. Te preguntamos si tenés o practicas una religión. Si tu familia de origen está asociada a una religión. Tu sistema de creencias, si está asociado o no a una religión.

Por otro lado, si el scoutismo está alineado a tu sistema de creencias. Si querés la podemos dejar para que la vayas pensando o compartas algo de tu sistema de valores de tu familia de origen, si está alineado o no.

CASO A: Ahora te tiro algo y después lo retomamos. En el scoutismo, uno de sus pilares es la creencia en Dios. Esto está atravesado en todas las actividades en el día a día: rezar antes de comer, después de comer, cuando izás y bajás la bandera, etc. Que eso tenga un valor más profundo es cuestionable. Es casi como una costumbre. Por lo menos en mi experiencia. En mi comunidad el pilar más fuerte es sostener la húngaridad en el país extranjero, era un foco fuerte, además de la solidaridad, la conexión con la naturaleza y ese tipo de cosas del scoutismo que atraviesa todas las actividades. La experiencia religiosa en las actividades de scoutismo es más así superficiales. Cada tanto sí había a lo largo de la historia una actividad más enfocada o relacionada a valores religiosos, como un encuentro o retiro espiritual, o un retiro...que disfrutamos un montón porque íbamos con amigos. Tengo muchos buenos recuerdos.

Desde casa no traía formación religiosa fuerte. Todo lo contrario. Papá era bautizado católico pero no era practicante en absoluto, la religión no era tema. Mamá protestante y mi otra mamá, Jose, (me criaron, te hablo de criarme de dos mamás, una mamá biológica y una de corazón), ella sí, es muy católica y practicante. Durante toda la infancia la acompañaba a misa todos los domingos, hasta que cuando tenía 11-12 años. En la iglesia protestante a los 12 años te confirmás y ahí mi mamá dijo que tenía que confirmarme en la fe protestante y bueno, empecé a ir a formarme en eso, todos los domingos antes del culto, estaba con mi

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

hermano una hora con un pastor que nos contaba sobre las cosas de la biblia, me hablaba en húngaro, muy aburrido.... Por eso te digo que a nivel familiar la religión no era algo muy fuerte. Si bien mamá se confiesa practicante, tampoco lo empujaba, más allá que fue importante para ella que nos confirmáramos con mi hermano.

La familia que formé, mi marido me casé con Esteban que es ateo, no bautizamos a nuestros hijos. La religión la vemos como una elección que ellos pueden tener o hacer como adultos o en un momento de su vida. Practicamos estar abierto a lo que quieras creer.

Pero en mi vida scout de alguna forma tenía que profesar esas creencias religiosas, es también parte del combo del líder, siendo la creencia en Dios uno de sus pilares... hice lo mejor que pude, puse el foco en otras cosas durante mis años de líder de tropa, ya de más grande, universitaria. Particularmente yo creo mucho en la fuerza de los antepasados, la energía que transmiten. Soy creyente, rezo, agradezco, no sé si desde un punto de vista religioso. Y no comulgo con prácticas religiosas del culto, el dogma cristiano que es lo que conozco, no estoy de acuerdo con lo estructurado. *Nuestras creencias son, básicamente, lo que heredamos.* Creemos que esa es la verdad pero no hay una verdad absoluta sobre nada. Deberíamos creer en lo que nos hace bien.

INVESTIGADOR: Gracias por todo. Un poquito más: decís que culto y dogma, el scoutismo tiene tres pilares la creencia en dios, la húngaridad, y otro pilar creencia al prójimo. ¿Con Qué nos podés completar, quizás esto te ofrece el scoutismo que hablamos de sistema de creencias?, ¿Creés que este combo te pudo haber dado un sistema más integral como respuesta?

CASO A: Me manejo mucho con lo que son los 10 "mandamientos" que tiene el scoutismo, tiene muchos valores y tiene muchos sentido. Tiene que ver con, va más allá, ser una persona integral y ser cada vez una mejor persona. Varían un poco entre diferentes asociaciones scout en el mundo, pero son 10 bastante similares. Apunta a ser persona de bien, ayudar al prójimo, estar listo para ayudar, la conexión con la naturaleza, respeto a los mayores. La variedad de focos a los que apunta es muy completa. Eso sí siento que a mi me ayuda a enfocar mi vida.

INVESTIGADOR: Hoy le sacamos el jugo al encuentro.

CASO A: Genial

4.2.1.3. Entrevista adolescencia, juventud, adultez

Entrevista CASO A Edith 03/09/2020

ADOLESCENCIA -JUVENTUD- ADULTEZ

Consentimiento informado del relator: ~~SI~~ ~~NO~~ (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)

INVESTIGADOR: SEGUNDA ENTREVISTA PARA LA TESIS MAE. La vez pasada habíamos quedado con el tema sistema de creencias: religión, me comentaste cómo estos diez mandamientos scout inspiran o guían tus decisiones. Podemos profundizar un poco más en que sentido lo dices, ¿o sientes que ya hablamos de esto?

CASO A: No sé si tengo más, son como reglas, no mandamientos. Como te decía entiendo que son universales del movimiento scout y después cada asociación scout la ajusta un poco. Al final es algo universal y es espectacular esto de ser parte de algo más grande que tu comunidad. Pero si comparás lo que nosotros aprendimos en mi comunidad húngara, son los mismo que por ahí usan los de las comunidades húngaras de otros países, húngaros en el exterior, en la diáspora, pero no son exactamente iguales a los argentinos, son similares. Un poco habla o repasa cuáles son tus deberes de alguna forma hacia el prójimo, la patria, dios, hacia vos mismo, de cómo te tratás a vos mismo, a la naturaleza. Hace un repaso de todo eso y de cómo ser una persona íntegra que ayuda a los demás, es bueno hacia los animales y plantas, es limpio de cuerpo y alma, cuidadoso de sus ahorros, etc. Me parece bastante completo y siento que me guía bastante. Mucho más que algo religioso o q venga por ese lado.

INVESTIGADOR: Cuando hablás de que te guía, ¿podría referirse a que ayudó a formar ciertos hábitos tuyos de administración de recursos. ¿Sentís que surgen de ahí?

CASO A: No sé, debe ser a partir de ser parte de eso de manera continua más todo el bagaje familiar o mandatos de la familia. Combinación de las dos cosas. Sí, la administración de los recursos seguramente lo heredé y de alguna manera resuena en estas reglas también.

INVESTIGADOR: Podríamos llamarlas Ideas morales que guían acciones, código scout. Según lo que hemos leído figura como código scout. Quiero retomar el código scout, a ver si podemos recorrer hábitos de orden, eso de cómo tratarte a vos como persona. Me interesa saber en qué medida esta influencia la tienes arraigada o es algo externo. ¿Cuando estás en el

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

ámbito del scoutismo como tener que cumplir ciertas cosas, las hacés porque eran parte del combo? O en qué medida las transferís a otros ámbitos de la vida. En qué medida está integrado en los diferentes aspectos de tu vida.

CASO A: Yo creo que definitivamente lo está porque el scoutismo pasa a ser una forma de vida, definitivamente lo tienes integrado y te manejas con el código y a partir de las experiencias que has tenido y lo que te gusta hacer. No es que hagas las cosas por obligación y te refieras al código, es algo natural, seguís y trasciende las actividades específicas del scoutismo, es continuamente en todos los aspectos de tu vida.

INVESTIGADOR: Vamos a cuestiones concretas de decisiones. Ya transitamos tu infancia y adolescencia, tuviste estas primeras capacitaciones en liderazgo, con la toma de responsabilidades. Quería preguntarte si toda esta vivencia scout de asumir responsabilidades tan temprano, ¿influyó en cierta medida tu decisión vocacional de que carrera tomar, por dónde llegaron las influencias para la decisión profesional?

CASO A: Elegí psicopedagogía. Tardé mucho en elegir. Egresé a los 18 y no tenía la más pálida idea de qué hacer. Solo sabía que no me llevaba bien con los números y las ciencias exactas. No tuve buena experiencia en esas materias. Me pude amigar con eso ya más de grande, pero estoy 100% convencida de que tiene que ver con que tuve como profesora una persona muy sádica y eso me impactó negativamente. Más allá de esa certeza no tenía mucha idea. Estuve de hecho durante dos años sin ocuparme de eso. Terminé el colegio y fui a USA a vivir un año con una tía con el objetivo de estudiar inglés. Coincidió con que no sabía qué estudiar. Era un plan que habíamos estado posponiendo. y finalmente lo hice entonces. Cuando terminó ese año se dio, y después de ahí me fui un año entero más a recorrer el mundo con amigas y amigos, casi un año más estuve boyando. En ese recorrido en algún momento recuerdo claramente decidir psicopedagogía, pero sin conocer mucho. Sabía que quería ocuparme de ayudar al otro. Del chico que la pasa mal por distintos motivos, es un poco outsider, esa era mi idea muy general, desde el desconocimiento. Así es como decidí hacer eso. Hice los 5 años que en ese momento tenía la carrera. Terminé y ejercí poco, y en la práctica me resultó aburrido. De hecho nunca más me dediqué a la psicopedagogía clínica. De ahí en más viré un poco mi carrera y empecé con el mundo de las ONG y de ahí van 20 años de ese tipo de trabajo.

Volviendo a cuánto influyó el scoutismo la verdad no sé, ... puede ser (con énfasis) que haya algo, de la ayuda al prójimo, por ahí he decidido por ese lado. No me animo a decir

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

100%, pero sí, definitivamente tengo un interés en general con lo social y la ayuda al prójimo y eso ... No sé qué es si huevo o gallina.... sí me interesó seguir en el mundo scout x eso, o si el mundo scout me generó eso. No sé si lo traigo intrínsecamente y en el ámbito scout le encuentro sentido y lo puedo canalizar allí, o si el scoutismo me generó ese interés más profundo de la ayuda al prójimo.

INVESTIGADOR: Sigamos con la trayectoria académica, vos decis que estudiaste psicopedagogía, luego ejerciste poco y de allí a las ONG de lleno. ¿Hubo algún otro aprendizaje formal posterior de posgrado o de grado previo a insertarse a una ONG o tu desarrollo profesional fue todo en campo?

CASO A: Sí, hubo un posgrado, master en Educación amplio y eso sí me mandó por ese camino más amplio, que no conocía, de las ONG.

INVESTIGADOR: En estas investigaciones llamamos incidentes críticos de la vida que te permiten en determinados momentos de la vida ir hacia un lado o hacia el otro, que son esas decisiones fuertes. Me explico? Percibís lo que es el incidente crítico? Quiero que vayamos ahondando para que puedas ir detectando cuáles fueron esos incidentes críticos a lo largo de las distintas etapas de tu vida, infancia, adolescencia, juventud... que hicieron que justamente venías haciendo una cosa y luego por determinado suceso tomás otro camino. ¿Sentís que esta maestría podría ser un incidente crítico en tu carrera profesional por el hecho de que posteriormente te abocas a las ONG?

CASO A: Sí, puede ser, me desenganché de la parte más "psico", eso que me había imaginado hacer, y me metí más en educación y a partir de ahí me empecé a meter en ONG con temas de gestión y administración de la educación, no tan relacionado con la psicopedagogica. Definitivamente ese posgrado fue un incidente crítico. ¿Tengo que pensar en otros?

INVESTIGADOR: Van a ir surgiendo, pero para que tengas presente lo que es e ir detectando. Vamos a hablar un poco de lo no formal, tu experiencia en el scoutismo de asumir responsabilidades, el desarrollo y asistencia a campamentos de capacitación. Contanos a qué otras instancias de capacitación o entrenamiento de scoutismo asististe, si es que asististe, que justamente podrían haber desencadenado otros incidentes críticos como asumir determinados roles.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Está bastante estructurado en scoutismo esto de cómo vas pasando por esas instancias. La primera es a los 14-15 años y a raíz de eso asumí un grupo cercano a tu edad. Luego hacés otra capacitación a los 18-20 años que te permite asumir el liderazgo de esos pequeños líderes de 14-15. Después de eso no está formalmente, al menos en nuestra asociación no está especificada una edad, hacés el campamento de liderazgo para asumir esa agrupación y asumir la cabeza. Yo lo hice a los 20. En nuestra comunidad ese tercer campamento se centraliza en un solo lugar y asisten personas de todo el mundo, un poco con la idea de que todos se lleven un mismo formato que puedan aplicar en sus países, cada uno con sus idiosincrasias, que puedan ir llevando las mismas formas. Participé de los 3 campamentos que son instancias marcadas. Tienes también otros más específicos enfocados en chicos chiquitos que trabajan más el mundo de la fantasía e imaginación. Yo esos no los hice, hice los tres básicos.

Estos campamentos me marcaron seguramente. No diría momento de inflexión en lo que era mi visión del scoutismo, o de decir uau me cambió la vida, pero sí hizo que yo naturalmente fuera asumiendo ciertos liderazgos. Así es como asumí durante varios años, 6 años desde los 20, el liderazgo de la agrupación de las chicas. En mi comunidad en Bs. As. siempre trabajamos en paralelo las agrupaciones de las chicas con los varones en actividades mixtas, pero lideradas cada una por una mujer y un varón. Me tocó porque se fue dando así, si estás en ese cargo buscás a alguien que creas que se puede hacer cargo después de vos, tiene que tener más o menos la edad para hacerlo, pero también las competencias de liderazgo. Y ahí la persona que estaba a cargo antes me pidió que yo lo asumiera para los próximos años.

INVESTIGADOR: Y ¿Cómo viviste en ese momento asumir a los 20 años, cuando en ese momento vos nos decías que... no estabas en el exterior?

CASO A: Sí, estaba afuera cuando me lo pidieron, me lo pidieron por carta..., carta papel con estampilla., jaja, retrotraigámonos a esas épocas... Yo estaba fuera del país, y sí, leí esa carta y dije... AH, UH, BUE!! y sí, cuando volví a BS As. empecé ese rol. Me perdí, repetí la pregunta.

INVESTIGADOR: ¿Cómo viviste ese rol de asumir ese liderazgo, que por lo que describís no es una tarea simple, más bien es tarea compleja con esa edad. ¿Cómo la viviste?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Sí, en relación a la edad pienso hacia atrás y digo GUAU, y sí, la verdad que es bastante. El día a día por ahí no es tanto. Tenés cuestiones como lidiar con padres que aprendés a los tumbos, obviamente con ayuda de otros. Pero por ahí la responsabilidad más grande es llevar a los chicos a un campamento. Ver que esté todo, la seguridad, los insumos, planificar todo muy bien de antemano. Sí, hubo momentos muy desafiantes, en los que sentía que quería tirar todo al tacho, quería rajar. Pero como decía antes, todo esto lo hacés en un marco de amistad, equipo y la vas llevando. La verdad que no lo sentí como algo traumático, sí tuve momentos durante esos 6 años entre los 20-25 que fueron muy difíciles.

INVESTIGADOR: ¿Sentís que haber transitado esas dificultades en el ámbito del scoutismo te pudo haber fortalecido en ciertas habilidades que después a vos te sirvieron para enfrentar otros ámbitos de la vida laboral?

CASO A: ¡Sí, definitivamente, lo que no te mata te fortalece! 100%. Muchísimas cosas que aprendí ahí las pude transmitir al ámbito laboral, como la PERSEVERANCIA, que es una de esas habilidades que desarrollarás en esas situaciones difíciles. Por ejemplo, estás en un campamento, y llueve los 10 días y tienes 120 pibes a cargo y se te acabó la comida, estás en medio de la montaña. Y de algún modo lo resolvía, definitivamente te forma y te fortalece.

INVESTIGADOR: Recién hablaste de 120 pibes, ¿me podés mencionar cantidades de personas que vos liderabas en esta agrupación de chicas?

CASO A: En mi época, ahora se ha reducido bastante, había unas 10 chicas chicas (6 a 12 años). En ese momento tenía a cargo de lo que eran específicamente las chiquitas una persona muy cercana a mí, por lo que yo me desentendía y no me ocupaba. Después entre 12-20 años otras 15 y a eso le sumaría unas 10 personas que se ocupaban de liderar en los diferentes niveles. Diría unas 35-40 chicas. Después un sábado puede pasar que tenés poca concurrencia (por lluvia o época de exámenes), y tenés actividades con solo 10 chicos. Y después campamentos con 50 personas o más. Como te decía trabajamos en conjunto con los varones y también ocurría que íbamos de campamento con ellos y ahí éramos 80.

También somos parte de una red global y cada 5 años se organiza un campamento con los scouts húngaros de Brasil, que son iguales a nosotros pero que nacieron y crecieron en Brasil, tienen las mismas actividades y costumbres que nosotros. Uno de esos campamentos con Brasil puede sumar hoy en día 120 personas, en esa época eran más. Es un grupo grande

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

y si bien no estás sola en el liderazgo, estás con otras personas con mismo nivel y capacitación, no deja de ser desafiante.

INVESTIGADOR: Me estás mencionando muchas personas. Me hablaste de una líder que tenías muy cercana. Quiero ahondar un poco en los vínculos que se establecen en estas experiencias, en los cotidianos de los sábados que mencionas y en la red global. ¿Cómo son estos vínculos, que nivel de profundidad tienen, son superficiales, se sostienen en el tiempo? ¿Cómo impacta en el vínculo de las personas con las que trabajas esta actividad?

CASO A: En lo que es nuestra pequeña comunidad, Bs As, son vínculos extremadamente cercanos, mejores amigos, se forman muchas parejas de hecho. Te diría que mis mejores amigos son de la comunidad. Con muchos de ellos me tocó “trabajar”, para ponerle nombre. La amistad se fue fortaleciendo a partir de esa necesidad de trabajar en conjunto o viceversa, éramos amigos de antes y tocó trabajar en paralelo y seguir fortaleciendo la amistad.

Con comunidades más lejanas los vínculos también son cercanos. Tenés de todo, la idiosincrasia de cada país influye. Somos diferentes con los yankees por ejemplo, pero compartimos valores, tradiciones y costumbres a partir de esta cosa más global que nos une de alguna forma. Después si compartes algún campamento y dejás de verte, particularmente en lo personal con los scouts húngaros de USA nunca pude generar una relación muy cercana, es una cultura muy ajena para mí. Pero con los de Brasil, tengo amigos que conocí a los 14 y mantengo la relación. La vida te va llevando por otros caminos, no te ves mucho, pero después te volvéis a encontrar y es como si no hubiera pasado el tiempo. Con la comunidad local los lazos son muy cercanos.

INVESTIGADOR: crees que estos lazos determinaron tus vínculos o con quienes te vinculas, o también tienes lazos fuertes y duraderos fuera de este ámbito.

CASO A: Si tengo lazos fuertes y duraderos en ámbitos que no son del scoutismo. Quizás con los del scoutismo comparto más de alguna manera, definitivamente es parte muy grande de mi persona. Como nos entendemos más, nos miramos y listo. Alguien que no participó de eso tengo que explicarle más de mí. Pero no significa que no tenga grandes amigos afuera.

INVESTIGADOR: Me hablaste de que trabajaste con muchos de ellos. Hablas de campamentos o también tuviste oportunidad de trabajar fuera de scoutismo, y te lo encontraste en el trabajo, universidad etc.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Emm... estoy tratando de pensar, no se me ocurre. Sí, con trabajar hablaba de scoutismo.

INVESTIGADOR: En la ONG, ¿te encontraste alguien de acá y esos hábitos fueron transferidos?

CASO A: Trabajé pero no tan de cerca. Algunos puntos de encuentros hubo, pero no algo cotidiano, que te permita reconocer en esa otra persona los mismos hábitos de trabajo.

INVESTIGADOR: La última pregunta. Mencionaste tanto hoy como la vez pasada una tía. La vez pasada en el contexto de que su figura era importante en el scoutismo cuando para tus padres no lo era tanto. Hoy la mencionás en tu viaje a USA, no se si trata de la misma persona. Volvemos al ámbito de los vínculos. La pregunta es la tía referente en scoutismo, qué podés comentar respecto al vínculo que estableciste con ella, en qué medida la vivencia del scoutismo determina el vínculo con ella o era algo familiar.

CASO A: Sí, es la misma tía. Me preguntaste la vez pasada. Es una persona que durante su adolescencia juventud fue muy activa en la misma comunidad en la que yo fui activa 20-30 años después. Así como mis padres no eran referentes en el mundo scout, aunque sí en lo que es la húngaridad, esta tía sí lo era. No sé cuándo tomé conciencia de ella. De hecho ella vivía en otro país, no tenía un vínculo cercano a ella. Me imagino que con cierta edad, al asumir ciertas responsabilidades, su nombre empieza a aparecer. En lo que es el historial de esta agrupación específica empieza a resonar este nombre y para mí comienza a ser un referente en scoutismo. Pero no tenía una relación cercana a ella, más allá de los viajes que ella realizaba cada tanto a la Argentina. Después cuando viajé a los 18 si pare en su casa durante casi un año, y como adulta ella seguía siendo una persona muy activa en el scoutismo de su comunidad.

Ahí compartimos mucho esto del scoutismo. Por ejemplo, ella me acompañaba con preparar tareas para ir a tal o cual campamento de capacitación. Siempre estuvo muy atenta a este tipo de cosas.

INVESTIGADOR: Bárbaro. Vamos a abordar un tema que hasta ahora no abordamos. Estudiamos que en el scoutismo uno de los grandes pilares es el tema de la formación del ciudadano. Acá estamos viendo el caso del scoutismo húngaro en Argentina, hay dos

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

ciudadanías que conviven. ¿Cómo viviste vos de esta doble ciudadanía, qué te surge , qué pensás que es una ciudadanía, qué es para vos?

CASO A: Dentro de lo que es el ámbito de scout húngaro te diría que quizás el vínculo con la ciudadanía argentina va por dos caminos. Uno es todo lo que tiene que ver con la solidaridad, uno de los pilares, y cómo la aplicamos en la comunidad argentina en la que nos manejamos. Muchas actividades a los largo de los años estuvieron relacionadas a esto... por ejemplo, las inundaciones del Chaco, llevar ropa, organizar campañas y cosas similares... Sería cómo respondes vos a la sociedad argentina desde tu lugar de scout húngaro. Por otro lado, está todo lo relacionado a hacer conocer a la ciudadanía argentina nuestro trabajo, nuestras raíces. Por ejemplo a través de ir a actividades de colectividades, ese tipo de cosas, vestirse de un traje típico, llevar bandera húngara, mostrar que existimos en esa ciudadanía argentina. Más allá de eso, en el día a día, si nos ocuparemos más fuerte de nuestra ciudadanía argentina no se me ocurre mucho. Así como sí ves en la calle scouts argentinos sumarse a campañas de donación, por ejemplo recaudar para Cáritas. Están más atentos a la formación del ciudadano argentino. Quizás nosotros nos ocupamos más de la formación de ese ciudadano húngaro en el ámbito argentino. Transmitir historia, costumbres, etc. a esa personita argentina con bagaje húngaro.

INVESTIGADOR: Sentís que esa identidad húngara en ese ciudadano argentino a vos te produjo algún conflicto de identidad cultural, de no saber si sentirte más húngara que argentina. Más bien no de sentimiento sino de tu inserción en la sociedad argentina como ciudadana, responsabilidad ciudadana, ¿te produjo algún conflicto de identidad cultural?

CASO A: No lo siento en absoluto. Al contrario, creo que argentina en ese sentido tiene esa idiosincrasia de ser abierto a otras identidades culturales, quizás a diferencia de otros países que buscan aplacar eso, o te "derritas" dentro de la cultura receptora. Hay países que no son tan abiertos a que mantengas tu identidad cultural de origen. Nunca sentí no sentirme cómoda en la argentina por tener esta identidad cultural húngara. Solo suma, no resta, la podés ejercer donde quieras y como quieras.

INVESTIGADOR: Con esto que decís que suma, ¿sentís que sumó para ser mejor ciudadana argentina o lo que te digo es un bolazo?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Jaja qué buena pregunta... Supongo que sí, te suma desde lo cultural, desde lo moral, desde conocimiento global. Como que al final creo que sí podés terminar siendo mejor ciudadano a partir de eso. No lo digo desde un lugar de superioridad, de sentirme mejor por eso, simplemente como un agregado.

INVESTIGADOR: En esto que decías antes, de lo que ofreces a la ciudadanía argentina en los dos caminos, la solidaridad y la de representar tu cultura de origen.

CASO A: Desde ese lugar o simplemente desde tener una cabeza abierta que existe una sola verdad, una sola identidad. Lo mismo q te suma viajar, conocer otras cosas, culturas, costumbres. Volvés más enriquecido y ojalá, lo podés aplicar a mejorar a la vida cotidiana.

INVESTIGADOR: Última pregunta de hoy, si podés detectar. Hablamos mucho de aprendizaje y capacitación en la estructura scout. ¿Puedes detectar ciertos aprendizajes académicos (historia, geografía) que aprendés en estas capacitaciones más conceptuales? Conocimientos aprendidos en este ámbito que sentís que hayas transferido a tu recorrido académico. Patrones conceptuales que levantaste en scoutismo y los llevaste a otros lados.

CASO A: Sí, yo creo que sí, un poco para poder hacer este recorrido hay ciertos requisitos que tenés que cumplir, como exámenes para los que te tenés que preparar. Hay mucha formación académica con la que hay que cumplir, y si, hay enriquecimiento general en historia, literatura, geografía, que después sumás a tu conocimiento y lo transmitís.

INVESTIGADOR: Estos conocimientos, por ahí es para retomar la próxima, ¿en qué medida estos conocimientos de cultura húngara influenciaron en tu sentimiento de identidad cultural húngara? ¿Tenés algún sentimiento de identidad cultural húngara? ¿Qué tanto sos argentina, qué tanto escuela alemana? ¿Cómo definirías tu identidad cultural, cómo la podrías definir, o es muy engorrosa?

CASO A:no, está bueno. Quizás te re-pregunto: ¿qué es la identidad cultural argentina? Para mí una de las virtudes de Argentina son los inmigrantes, es que es un país abierto y puedes ejercer tu cultura de origen en el país. Me siento argentina hasta la médula, con un adicional de bagaje cultural húngaro que suma y termina siendo integral. Pero definitivamente me siento argentina 100%, no siento que yo pueda en Hungría sentirme cómoda o en casa con lo que yo conozco, aprendí y tengo. Más allá de haber estado muchas

veces, es un país espectacular, todo, pero desde lo cultural me siento argentina, con un nivel de educación fuerte. Es como que tenés un montón de identidades dentro del argentino.

INVESTIGADOR: Terminamos por hoy.

CASO A: Bueno.

4.2.1.4. Padlet incidentes críticos de vida

La investigadora comparte un padlet (www.padlet.com) con los incidentes críticos de su vida, gracias al profundo *rapport* establecido entre investigador e investigado. Luego invita a la investigada a realizar el suyo en un marco de introspección y privacidad. Entre una sesión y otra transcurren tres semanas. Graficar en una línea de tiempo los incidentes críticos, permitió una economía del tiempo en la recogida de datos importante. Por otro lado, se dió prioridad a otorgar el espacio de intimidad al otro para tomar contacto con sus momentos críticos de vida, con la distancia necesaria que necesita la persona y a su vez con el respeto que este tema amerita. En la sesión siguiente se conversa sobre esta producción. Hubo momentos en los que se rió, y lloró en conjunto. Todos los casos agradecieron realizar este recorrido de introspección en sus vidas.

4.2.1.5. Entrevista incidentes críticos, transferencia, engagement, liderazgo

Entrevista CASO Edith 02/10/2020

INCIDENTES CRÍTICOS, TRANSFERENCIA, ENGAGEMENT, LIDERAZGO

Consentimiento informado del relator: SI - NO (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)

INVESTIGADOR: Gracias por los aportes que hiciste sobre los incidentes críticos de tu vida en el padlet. Hoy vamos a empezar por ahí, por el registro de estos incidentes críticos de tu vida. Te voy a preguntar para que vayas pensando, este paso entre un incidente crítico a otro. Mencionas mudanza de país, cuando asumís o dejas un trabajo. Este paso de un incidente crítico a otro, quizás requiere ciertas habilidades emocionales para pasarlas con éxito. ¿En qué sistema de creencias sentís que te apoyaste para pasar de uno a otro con estabilidad , o

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

no, o con cierta sensación de fracaso? ¿En qué te apoyaste para pasar de un incidente crítico a otro? O en quienes, no solo sistema de creencias sino en vínculos afectivos.

CASO A: Si,...estoy haciendo una revisión porque hace un tiempo que lo hice. Hay una diversidad de quien o quienes me apoyan. Te diría en varias de las situaciones en familia, en mi pareja . Situaciones en las que compartimos la convicción por lo que estábamos por hacer y por ahí en cuestiones más de trabajo, más en lo que fue el desarrollo profesional, ahí yo creo que siempre se dio con una combinación entre confiar, creer y perseverar que es lo que yo aporte, sumado a algo de suerte, coincidencia, o casualidad si es que creemos en que existen las casualidades. Situaciones que prestaron a que yo pudiera avanzar por ese camino.

INVESTIGADOR: En cuanto a sistema de creencias te pregunto retomando encuentros anteriores y hablamos de cómo para vos este decálogo scout fue funcionando como criterios de acción. No se si en estos pasos de un incidente a otro , ¿ fue como un norte el decálogo scout o no se dio en estas situaciones?

CASO A: Si es que se dio no fue consciente, ¿es como que ese decálogo lo tienes tatuado en el alma! en tu sistema de creencias, es algo con lo que vivís no se si es algo me hacía tomar decisiones desde lo consciente. Si creo y eso me está repitiendo lo que hablamos la vez pasada, pasa a ser como una forma de vida el scoutismo, de poder manejarte con esos principios.

INVESTIGADOR: Vamos a algo que propone Brighouse, que es un sociólogo y habla sobre el *Ethos* que sería lo que es una atmósfera física y emocionalmente segura. Queremos un poco detectar estos incidentes críticos que vos mencionaste, ¿en que ethos vos te sentiste física y emocionalmente segura? ¿En qué ámbitos pudiste encontrar esta atmósfera física y emocionalmente segura: en la escuela, scout, universidad? me explico?

CASO A: La familia y mi pareja es alguien con quien comparto las dos terceras partes de mi vida, eso acompañó un montón. En lo que es el scoutismo, mi comunidad de origen definitivamente también. Esta comunidad a la pertenezco es parte de una comunidad más global con lo cual pude participar de otras instancias globales. Muy familiar, porque son comunidades muy interconectadas, pero definitivamente no es un lugar que me sentía tan como del ethos. La escuela no...no fue un lugar así, me sentía bien, pero no era el lugar que

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

yo elegía para sentirme "at home". Mi segundo hogar era mucho más las actividades del fin de semana.

INVESTIGADOR: ¿Vos sentís que eras parte en estos ambientes donde era tu ethos de generar ese ambiente física y emocionalmente segura?

CASO A: Si totalmente, re, un poco como transmitir o mantener, seguir la misma línea que me dio a mí esa seguridad, más de chiquita, poder seguir generando hacia adelante sí definitivamente

INVESTIGADOR: ¿En qué medida sientes que pudiste transferir esa capacidad de generar un ethos a otros ambientes que no eran ni la familia ni el scoutismo?

CASO A: pffffff.. (suspiro)

INVESTIGADOR: (risas)

CASO A: Los valores con los que se maneja son muy fuertes. No sé si es la palabra, son completas...sí son eso, creo que de a poco podés ir transmitiendo en otros ámbitos porque tienen mucho sentido. Tienen que ver con esto de generar comunidad, solidaridad, son valores humanos básicos que resuenan bien. ¿Cómo lo hacía? No sé, quizás en mi comportamiento, mi trabajo día a día, en esto de trabajar más allá de lo que te indica un sueldo o tu descripción de rol, lo que sea, hacerlo por el voluntarismo, por el sí, porque está bien hacerlo. En los hechos, las acciones, de alguna manera lo transmitía.

INVESTIGADOR: Esto que vos decis nos lleva a la próxima pregunta que es una variable que venimos estudiando que es el compromiso escolar o student engagement. Esta variable está demostrado que genera mejores resultados de aprendizaje académico. Te lo quiero explicar primero y después vamos a las preguntas. Se trata de un constructo multidimensional, que tiene un área afectiva, un área conductual y un área cognitiva. El área afectiva son las relaciones hacia los docentes, las personas de la institución, no solo del alumno hacia la escuela sino de los padres hacia la institución a la que asiste el alumno. El área conductual es como se compromete el alumno con las tareas hasta el hacer hacer de sus actividades, qué tipo de interacción puede hacer con sus profesores, tutores, participación no solo académica sino voluntaria, cuando en las escuelas se ofrecen actividades voluntarias que

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

no todos los alumnos lo toman. Por último el compromiso cognitivo, este es el más difícil de lograr en las escuelas, porque justamente implica un esfuerzo y una voluntad por comprender ideas complejas y desarrollar habilidades difíciles. Es como el último fin. Es una variable que tiene muchas aristas. Un poco te la quiero compartir para ver si te resuena algo de esta variable del engagement, que también se está trabajando en el ámbito empresarial, donde buscan justamente el engagement de las personas hacia la empresa para retener el personal talentoso. ¿Qué te resuena de esta variable? Vamos a ver si la podés detectar. ¿En qué ámbitos de tu vida te resuena esta variable?

CASO A: pffff (suspiro)

INVESTIGADOR: No me mates...

CASO A : Estoy tratando de meter esto en un momento de mi vida... y no es tan fácil.

INVESTIGADOR: Por ahí son estas acciones que vos decis de tu comportamiento, de trabajar más allá de lo necesario, de lo que te indica un sueldo, de hacer lo que está bien hacer porque es así. Estás expresando un compromiso conductual en tu trabajo por ejemplo, primero quiero ver ¿ vos poder detectar en tus trabajo, estudio o relaciones sociales esto del compromiso, del engagement?

CASO A: Si, definitivamente si, no se si en el estudio, estoy pensando en el estudio como entra esto, la verdad que seria si entendi bien mas el cognitivo...

INVESTIGADOR: El cognitivo no es solo el estudio, cuando hablamos de ideas complejas y de desarrollar habilidades difíciles , organizar un campamento scout claramente es una habilidad compleja.

CASO A: Por eso otra vez en el estudio no lo veo, en el ámbito laboral si y social también definitivamente. Otra vez, porque llega un momento en el que no te sabés comportar de otra forma y pasa a ser tu forma de comportarte y tu forma de actuar.

INVESTIGADOR: Por ahí tu fortaleza la sentis de un compromiso conductual hacia lo que asumis. Cuando asumimos una responsabilidad te comprometes de lleno o haces lo mínimos que indica el rol?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO A: Totalmente, me comprometo a full, tiene que ver con un interés por detrás. Si me involucro va a ser a full pero hay un paso previo de decisión de querer involucrarse.

INVESTIGADOR: Esto de los intereses, ¿se te ocurre un ejemplo del interés atrás de compromiso?

CASO A: Creo que tiene que ver con lo social desde lo que es poder dar, ayudar en general por ese lado. Un ejemplo en concreto tiene más que ver con la ayuda al otro, al ser humanos. también con mis límites, no me involucro en cualquier cosa, hay cosas muy lejanas a mi y no es algo que me anime. Todo lo que tiene que ver con la discapacidad mental está bastante alejado de mí. Todo lo que tiene ver con las situaciones “sin techo” esas cosas si para mi son muy fuertes y no llego a poder involucrarme por ese lado.

INVESTIGADOR: cuando hablamos de compromiso afectivo, implica que detectar el establecimiento es un lugar valioso para vos. ¿En qué ámbitos sentís que el compromiso afectivo se manifestó?

CASO A: En todo lo que fue mi carrera scout de adulta y un rol de líder siempre y en todas las situaciones. Más allá de situaciones difíciles que en la cotidianeidad quieres tirar todo y dejar de asumir pero desde el vamos lo afectivo estuvo siempre. En mi última situación laboral, 10 años de trabajo, también muy fuertemente. En otras situaciones laborales anteriores quizás no tanto.

INVESTIGADOR: Sentís que este compromiso afectivo tanto en el último trabajo como en la experiencia scout hizo que tengas mejores resultados laborales que en otras experiencias donde no tenías este compromiso desarrollado o quizás no se genero?

CASO A: Si 100% coincido de que este compromiso tiene que estar, te lo confirmo. La pregunta es ¿cómo lo lográs?

INVESTIGADOR: Volviendo a relacionar ahora esto de compromiso afectivo con el ethos ¿cómo generaste ese compromiso afectivo en el entorno laboral? ¿Qué te llevó a generarlo, otra vez sentís que transferiste alguna habilidad del scoutismo, como sentís que generaste el compromiso afectivo en el trabajo? En un lugar que no tenías lazos afectivos previos por

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

educación o familia, pero sí sentís que se replicó la situación de generar ese compromiso y condujo a mejores resultados laborales.

CASO A: Tienen que ver con que sentís que estás en un equipo que rema hacia el mismo lado que vos con algunas diferencias. Todos vamos a un mismo objetivo con un mismo compromiso e interés. Te hace generar ese compromiso, de ahí en más llega esta situación de ethos de sentirse cómodos y empezar a transmitir o transferir lo que traes. Se va generando un círculo virtuoso, te sentís cada vez más cómodo, transferir, te sientes más cómodo aún. Así se fue dando en esta última situación laboral. Ingresé a un equipo ya conformado y empecé a sentirme parte del compromiso mutuo y de la búsqueda mutua de un mismo objetivo.

INVESTIGADOR: ¿Vos sentís que este ethos, esta atmósfera física y emocionalmente segura hizo que vos te lleve a un compromiso afectivo y eso a obtener mejores resultados?

CASO A: Si ..., pero ese ethos se tiene que ir dando, me imagino que es un proceso de la mano de ese compromiso. O sea si ingreso en un lugar y no traigo compromiso, no voy a ser compatible ni me voy a sentir más cómoda, es como un ida y vuelta.

INVESTIGADOR: Te voy a hacer una pregunta, cambiamos un poco y vamos a jugar un poco con la idea del juego. Vimos que en la estructura del scoutismo está muy presente el juego en estrategias didácticas de cómo trabajan. Que me puedes manifestar de la presencia del juego como una guía para el aprendizaje de la lengua y la cultura húngara.

CASO A: Creo que sí está relacionado con ese ethos, aunque nos queramos ir de allí. A todos nos gusta jugar, pero a medida que vas creciendo te vas olvidando. Pero creo que tiene que ver con eso, el juego es el mecanismo a través del cual generas un ambiente donde te sentís cómodo, seguro y a partir de ahí se genera el aprendizaje. Quizás está toda la actividad del scoutismo por un lado y el de aprendizaje de un ambiente paralelo, que muchas veces comete el error quizás de parecerse a la escuela y el juego no aparece tanto. Quizás lo importante es volver a ese lugar. Yo recuerdo con cariño ese momento de escuela de fines de semana donde íbamos a aprender la “hungaridad” porque no tenía nada que ver con la escuela. Los profesores eran familiares o amigos. Era un sentimiento de libertad absoluta. Poder generar esa sensación de libertad es clave, no sé si te respondo, el juego siempre presente es clave para generar un buen aprendizaje.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

INVESTIGADOR: Mencionaste hablaste de roles, los docentes no eran docentes sino padres, ¿qué puedes decir de los roles que ocupan los diferentes líderes y el juego? ¿Cómo es que una persona tiene siempre el mismo rol y va cambiando? ¿Cómo se identifica un niño, tiene siempre el mismo referente?

CASO A: Creo que hay varios referentes, a lo largo de lo que es un recorrido de un niño desde que ingresa cada una de estas personas va explorando cómo aborda su rol si es más desde el juego o no lo sabe hacer de esa forma. Algunas personas son más rígidas en ese rol y una forma no da resultado. Tienes que ir aprendiendo, estas personas a lo largo de lo que es el recorrido de un niño, en general no son profesionales pedagogos, se van capacitando, en el scoutismo en estos campamentos que te menciono, tomando de referentes a estos líderes, en lo que es la escuela también tomando capacitaciones en lo que puedes, el juego está presente, es algo que vas explorando y vas queriendo incorporar y ojalá te sale.

INVESTIGADOR: Vamos a retomar un poco, vos hablas mucho de lo vocacional social, esta ayuda hacia los demás. Sentís que a través del scoutismo, ¿vos y las personas que están en el movimiento, pueden remediar ciertas injusticias, asimetrías sociales? ¿Puede el movimiento scout remediar ciertas inequidades en términos de pobreza o vulnerabilidad social?

CASO A: Mi primera respuesta es sí, definitivamente, porque los valores en los que te basas apuntan a eso. Si me restrinjo a mi pequeña comunidad en la que yo transité, no estoy tan segura. Claramente sí lo buscábamos activamente a partir de algunas acciones pero no sé si el resultado fue tal. Pero el scoutismo como gran organización o lugar de lo que se puede hacer eso definitivamente sí. Los que participan activamente pueden ser transformados en eso como a las personas a las que se ayuda. Parte inherente de las actividades es esa ayuda social

INVESTIGADOR: ¿Podría ser un componente de compromiso cognitivo que es desarrollar una habilidad compleja a la que todavía no se llegó?

CASO A: Sí, por ahí sí.

INVESTIGADOR: Vamos a la última pregunta de hoy con el tema de internacionalización educativa. Vos mencionaste que son parte de una red global de campamentos de

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

capacitación, ya hablamos de esto. ¿Qué me puedes manifestar de lo que es calidad del servicio educativo que uds ofrecen? ¿Cómo ustedes certifican, tienen un ente regulador o mecanismos de control?

CASO A: Sí, en lo que es la teoría está estipulado el contenido y lo que hay que hacer en los campamentos y cómo eso se evalúa se certifica y garantiza de lo que se dió. Eso es, lo que es la instrucción de estos campamentos específicos que apuntan a generar líderes. En lo que es por ahí en el tránsito de un niño de que llega a que llega al liderazgo, estás continuamente enseñando una especie de currícula que podrías decir está un poco desactualizada hoy día (tiene 50 años), se va actualizando a través de las décadas, y eso también se va a evaluando en pequeños formatos de evaluación para los chicos. Seguramente conoces las insignias que pega en la camisa y muestra qué pasó tal o cual prueba básica. Implica logros como por ejemplo: que supo hacer un fuego, ayudar a alguien, hacer una acción de bien. Están escritas como en una currícula, aquel joven líder que lidera ese grupo, busca que sus liderados lleguen a cumplir sus aprendizajes. En la práctica cómo se aplica eso en nuestro caso en particular tiene que ser en húngaro, el material está en húngaro y hoy nuestros niños hablan cada vez menos, así que si tiene sus desafíos de adecuación.

INVESTIGADOR: Ahora que hablaste de líderes y liderazgo, claramente tiene una figura central para el funcionamiento de la agrupación. Volviendo a tu experiencia, mencionaste que tuviste una gestión de 6 años de liderazgo de agrupación scout, ¿qué tipo de liderazgo ejercías? Hay caracterizaciones, tienes un liderazgo más autoritario o centralizado, otro más distribuido donde no recae sobre una misma persona la responsabilidad. ¿Cómo trabajabas vos como líder en una agrupación scout?

CASO A: Creo que soy muy honesta, mi forma (no me enorgullece) es hacer las cosas de la forma en la que me la imagino, previa charla, consenso. Como que me formo una idea y voy hacia ella. Una mente más estructurada quizás, y me cuesta a mitad de camino hacer un cambio. Muchas veces me ocurrió, habiendo avanzado con algo, tener que consensuar, y tener que virar me generaba conflicto conmigo misma y el entorno. También te mencioné que estaba a cargo de la agrupación entera. Pero tiene subgrupos, uno de ellos era el de los chiquitos, entre cinco y diez años aproximadamente. La persona que estaba a cargo de los niños era una persona en la que yo confiaba 100% y es como que me desentendía y no me metía porque andaba solo ó, si quieres era como un liderazgo compartido. Yo soltaba y entendí que esta persona tenía mucho más capacidad para hacer eso que yo y no me metía

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

más allá que reuniones periódicas, era como una especie de balance entre partir de una gran confianza en este trabajo en equipo y saber que persona entiende más de lo que yo no tanto y dejarlo en sus manos y en paralelo lo que yo asumía hacerlas como muy a mi manera sin dejar de consultar pero después hacerlas.

INVESTIGADOR: O sea que la confianza relacional quizás generado por este compromiso afectivo, ethos, te permite esta distribución del liderazgo.

CASO A: Incomprobable, justo se me dio que esta persona estaba en ese subgrupo y yo no lo podía hacer mejor.

INVESTIGADOR: ¿Desde el reconocimiento tuyo de un talento y no del afecto?

CASO A: Las dos cosas, reconocimiento y afecto. Había un liderazgo conjunto y compartido gracias eso reconocimiento y afecto. Confianza es un componente clave en todo lo que es mi manera de liderar, que también después trasladado al ámbito laboral es la única forma de trabajar bien. El trabajo en equipo dados los diferentes talentos de las personas y que hay personas que lo hacen mejor que vos, partir de confianza y trabajo en conjunto. ¡Nadie puede hacer todo solo, necesitas sí o sí de un equipo y confianza!

INVESTIGADOR: Cuando vos decís que te provocan conflicto los virajes, ¿venía de dificultades en la escucha, o dificultades en tu estructura personal?

CASO A: Más bien estructura mental de ser un poco cuadrada, cuando hablás y quedaste en algo y llegaste a ese consenso a partir de la consulta lo hago, tiene que ver con eso. Recuerdo momentos específicos que pasaron pero siempre todo a partir de una situación de amistad y afecto.

I: Si te parece vamos a terminar por hoy, muchas gracias.

Preguntas adicionales realizadas en la plataforma virtual

INVESTIGADOR: Durante tu escolaridad mencionaste la figura de una maestra de matemática como persona “sádica” que marcó experiencias negativas en vos. ¿Tuviste experiencias similares con algún referente en el ámbito del scoutismo? ¿Puedes mencionar

experiencias negativas o frustrantes en el ámbito del scoutismo de las cuales la resolución del problema dejó marcas negativas en vos?

CASO A: En el scoutismo no tuve experiencias negativas de esa índole.

INVESTIGADOR: En relación a la publicación de la investigación, ¿cómo querés que figure tu historia de vida, con tu nombre propio (sin apellido) o con un pseudónimo?

CASO A: Edith :está bien

INVESTIGADOR: ¿Sentís que esta investigación te aportó algún aprendizaje?

CASO A: Gracias por pensar en mí, me gustó hacer este recorrido de mi vida.

4.2.2 Caso B: Marta

4.2.2.1. Cuestionario semiestructurado

a. EDUCACIÓN TEMPRANA

Consideramos educación temprana el período comprendido entre el nacimiento y los 7 años o el ingreso a la escuela primaria.

1. ¿Cuándo y dónde naciste?
14-07-1944 Fót-Hungría.
2. ¿Viviste siempre en el mismo país?
No.
3. En caso negativo, ¿qué etapas podrías compartir según tu país de residencia?
Viví hasta los doce años en Hungría, luego hasta los 63 años en Venezuela y desde entonces en Argentina.
4. ¿Cómo es tu composición familiar?
Papá, mamá (fallecieron) y tengo dos hermanos.
5. ¿De que origen son tus padres?
Húngaros.
6. ¿Cuál es tu lengua materna? Qué prácticas familiares asociadas al idioma materno podrías mencionar ¿Cuál es tu segunda lengua? ¿Hablás otros idiomas?
Mi lengua materna es el húngaro, en casa con mis abuelos y padres siempre se habló en húngaro. Mi segundo idioma es el español, que lo aprendí a partir de los 12 años

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

en el colegio, hablaba inglés, lamentablemente perdí mucho por no practicarlo e hice cursos de italiano, entiendo bien y hablo un poco porque parte de mi familia vive en Italia.

7. ¿Qué recuerdos tenés de vivencias familiares asociadas al aprendizaje de tu lengua materna?

Cuentos que me leían mis padres, juegos populares con amigas, canciones infantiles.

8. ¿A qué edad comenzó tu educación formal?

A los 6 años.

9. ¿Cuál es tu primer recuerdo asociado al scoutismo húngaro?

Las reuniones de los sábados en la tarde.

10. ¿A qué edad comenzaste con vivencias scout?

A los trece años.

11. ¿Qué rol juega el scoutismo húngaro en tu familia?

Fundamental como parte de mi educación y formación.

b. INFANCIA

Se considera infancia al período que abarca la educación primaria.

1. Compartinos por favor algunos recuerdos de vivencias scout ya entrada la educación primaria. ¿Cómo eran tus fines de semana, esos campamentos que mencionas?

En mi época de la educación primaria estaba viviendo en Hungría, donde después de la segunda guerra mundial y a raíz de la ocupación de Hungría por la Unión Soviética, el movimiento scout fue prohibido y materialmente desapareció siendo “sustituído” por un movimiento que se llamó “Úttörök” que traducido sería algo como “Abriendo caminos” con principios e ideales totalmente diferentes a lo que estableció Lord Baden Powell, fundador del movimiento scout.

2. ¿Tenías amigos entre los scouts? Contáanos sobre estas amistades. En la escuela, ¿cómo eran tus vínculos? Compartían otros espacios no escolares con compañeros de clase?

En la escuela mi relación con los compañeros de clase era solamente basado en los estudios, compartíamos por trabajos en común propuestos e impulsados por los maestros. Fuera del ámbito escolar compartía con aquellos compañeros de clase, que además de compartir el mismo aula, eran mis amigos, porque nuestros padres también eran amigos.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

3. Retomando las “dos filas largas”, ¿te surge otro recuerdo donde se presentaban actividades en filas o marchas?

Los del movimiento “Abriendo Caminos”, que usaban pañuelos rojos, debían desfilar eventualmente en actos de aniversario de fallecimiento de próceres soviéticos, como fuera la muerte de Stalin, si mal no recuerdo en 1953, pero en general yo no participaba de ningún acto a menos que fuera algo obligatorio y así también a veces dejaba de asistir con alguna excusa médica o de salud, para no tener que participar.

4. ¿Estas formas de disciplina se replicaban en la escuela? ¿Te resultaba forzado, o era natural, como te sentías al estar inmersa en esas prácticas físicas de filas?

La disciplina formaba parte de la educación en la época en la que yo asistía a la primaria. En el régimen comunista, todos teníamos que mantener posturas de máximo respeto hacia nuestros superiores, padres y maestros, así que los tomaba como algo natural, es más, me parece que a pesar de que se basaba en una ideología muy diferente a la de los scout, sirvió de manera positiva en la formación de los niños y de la juventud.

5. ¿Cómo era tu rendimiento en la escuela, teniendo en cuenta la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas, más allá de las dificultades académicas?

Mi rendimiento en la escuela básica fue siempre excelente, era muy buena estudiante, todas mis boletas dan fe de eso. Siempre fui muy responsable y me encantaba la competencia sana con mis compañeras para ocupar el primer lugar en la clase tanto en las calificaciones de materias básica, como en deportes, canto y cualquier actividad en que pudiera participar. Nunca tuve ninguna dificultad académica.

6. En el scoutismo, ¿sentís que tenías responsabilidades que cumplir?

No tengo experiencia scout de esa época, como lo manifesté al principio.

7. ¿Qué prácticas del scoutismo podrías compartir asociadas al idioma húngaro, las costumbres y sus tradiciones?

De esa época ninguna.

c. ADOLESCENCIA

Se considera adolescencia a la etapa de la educación secundaria

1. Conocemos acerca del sistema de formación de líderes scout a partir de la adolescencia. ¿Participaste de algún tipo de entrenamiento de estas características? Participé en la formación de guía de patrulla, de hecho fui guía de mi patrulla

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

“*Búzavirág*” en la agrupación Santa Elizabeth por dos años y luego cuando los lobatos de la agrupación scout de San Esteban necesitaban ayuda en su patrulla de una mujer estuve un año colaborando en las labores de sustituta de mamá en los campamentos y en las actividades de los sábados en la tarde, organizando juegos y diferentes actividades de entretenimiento.

2. En caso positivo, ¿qué es lo que más te impactó de estas experiencias de formación y entrenamiento?

La cantidad de charlas que recibimos de diferentes instructores en múltiples áreas, para poder luego presentar los exámenes correspondientes.

3. ¿Sentís que aplicas algo de lo aprendido en el scoutismo, es decir transferir los aprendizajes, por ejemplo en tu vida escolar, en tus competencias interpersonales, en la administración de recursos, en los hábitos personales y familiares, habilidades de liderazgo?

Una de las cosas que aprendí en los scout es hacer las cosas en equipo, trabajar juntos por el mismo objetivo, eso lo incorporé a mi vida escolar, cuando se trataba de desarrollar un tarea en equipo, el liderazgo lo practiqué en mi vida laboral, pues en diferentes trabajos a través de los años, me tocó ser jefe de grupos pequeños y más grandes, incluso manejar el departamento de telecomunicaciones de un banco muy importante en Venezuela.

4. ¿Qué rol ocupan tus amistades de la escuela versus las amistades del scoutismo u otros grupos sociales que estableciste a lo largo de esta etapa?

Curiosamente nunca se mezclaron mis amistades de la escuela con las del scoutismo. Las de la escuela estaban formados por personas que no pertenecían al movimiento scout, mientras que mis amistades del grupo húngaro, prácticamente sin excepción todos eran de los scout.

5. ¿Qué hábitos de orden, trabajo o de disciplina recuerdas haber adquirido en esta etapa en el scoutismo?

Siempre fui muy organizada tanto en la etapa de estudiante de la secundaria con mis cuadernos de apuntes, incluso varios de ellos llegaron a ser utilizados por mis hijos cuando les tocó cursar algunas materias que requerían de apuntes como también en los trabajos que realicé. La puntualidad llegó a ser parte importante en mi vida, durante varios años trabajé por citas con clientes de mi negocio de administración de inmuebles, tener archivos de clientes e inmuebles ordenados era fundamental.

6. ¿Considerás que algunos de esos hábitos los ejercías en tu vida personal, familiar o escolar?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

Tal como expliqué respondiendo la pregunta anterior, los utilicé en todas las actividades de mi vida.

7. ¿Existen conocimientos de tipo académicos adquiridos en el scoutismo (histórico, geográficos, literarios, idiomático, otros), que creés marcaron ciertos patrones conceptuales o saberes capaces de ser transferidos a otras áreas del conocimiento en el ámbito de la educación formal, es decir la escuela?

(Esta pregunta se responde durante el encuentro virtual con el CASO B).

8. ¿Cómo podrías definir tu sistema de creencias? Menciona brevemente el sistema de creencias de tu familia de origen y el elegido para tu familia ¿Pertenece a alguna religión?

Mis dos abuelos eran protestantes, evangélicos y mis dos abuelas católicas. Ambos se casaron en la iglesia católica y curiosamente, en la familia donde hicieron el acuerdo prenupcial de que sus hijos varones serían católicos, tuvieron cuatro varones y en la otra pareja de abuelos, acordaron que las hijas mujeres serían las católicas, tuvieron dos hijas mujeres y luego nació un varón que falleció al año. Así que desde mis padres, todos somos católicos, a pesar de tener un tío abuelo de mi papá que fue obispo protestante. Soy católica, apostólica, romana y practicante.

El sistema de creencias que promueve el scoutismo, ¿está en la línea de tus creencias familiares? Definitivamente, Dios, Patria y Próximo, son bases fundamentales del scoutismo y de la educación que recibí en mi familia.

9. ¿Cómo se conjugan estos valores?

Se conjugan perfectamente, la Biblia así como el scoutismo enseñan, amar a Dios y al prójimo como a nosotros mismos, La patria forma parte también de ese triunvirato. Sin amar a Dios no se puede ser buen cristiano, sin amar al prójimo no se puede ser buen hijo, padre, pareja, etc., sin amar la patria es imposible ser buen ciudadano.

d. JUVENTUD

Se considera juventud al período de la educación superior o bien entre los 18 y 25 años

1. ¿Consideras que tuviste vivencias transformadoras en el entorno del scoutismo?

Si tuve vivencias muy importantes y transformadoras. La creación del grupo de mujeres adultas *Ráskai Lea*, que nace directamente del movimiento scout es el más importante (algo parecido como los *rovers* en los varones, pero duradero por toda nuestra vida). Querer continuar estrechamente con la amistad que nos unía, querer

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

mantener reuniones semanales, campamentos dos tres veces al año, aunque sea los fines de semana, eso nació de los scout. Querer mantener los ideales, el sentido de colaboración, y dejar un legado para toda la colonia y para nuestros hijos inclusive. Las reuniones además de ser de grupo de amigas, tenían como programa charlas que dictaba alguna de nosotras y luego debates, o asistir a un programa cultural y analizarlo, o alguien después de leer un libro, hacía un resumen sobre lo leído. Nos estábamos preparando culturalmente, no eran reuniones sin sentido, solo conversaciones sin trascendencia. Ese grupo, al principio servía de ayuda en la vida de la colonia, en realizar tareas como por ejemplo colaborar a preparar los almuerzos mensuales, que preparaban las instituciones uno diferente cada mes, y que una vez al año lo hacíamos nosotras, como grupo *Ráskai Lea*. También ayudamos en la vida del kinder húngaro, que estuvo funcionando durante 25 años de lunes a viernes, colaboramos con el colegio húngaro de los sábados en la tarde, para dar clases de las diversas materias, colaboramos con el grupo de baile *Gyöngyösbokréta*, manteniendo el vestuario en orden, formamos parte y fuimos soporte en los campamentos de los scouts activos, ya sea en la cocina o como instructores. En general donde se necesitaba ayuda estábamos presentes y nuestros miembros eran las que dirigían en un tiempo el kinder, por varios años el grupo de baile y el colegio de fin de semana. Yo era la primera jefa de las *Ráskai Lea*, durante varios años. Luego fuimos cambiando y años más tarde me volvió a tocar el turno.

2. ¿Éstas vivencias influenciaron el desarrollo de vínculos personales que sean duraderos?

Como te conté arriba, el vínculo se mantiene hasta hoy, desde su fundación en un momento por varios años llegamos a ser 36 personas formando el grupo. Fuimos aceptando otras egresadas de las patrullas scout, más jóvenes, siempre y cuando prometieron cumplir con nuestros reglamentos básicos que eran simples pero estrictos: ser siempre respetuosas unas con otras, aunque tengamos ideas o formas de actuar diferentes y mantener total reserva sobre lo que se hablaba en las reuniones, no compartirlos con nadie fuera del grupo, porque muchas veces se hablaban de temas muy personales y delicadas. En ciertos momentos alguien planteaba un tema o problema personal y tratábamos de ayudar con consejos prácticos y desinteresados. El único interés era ayudar.

3. ¿Podrías compartir algún incidente crítico como desencadenante de cambios vitales ya sea en esta etapa de tu vida o en otro?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

En esta etapa de mi vida no tuve ningún incidente crítico, si se entiende por crítico que fuese problemático. Si tuve un incidente en esta etapa que me cambió la vida, fue ingresar a la universidad para estudiar ingeniería. En esa época, el porcentaje de mujeres que ingresaba en la facultad de ingeniería era muy baja y más cuando finalice el ciclo básico y entré en la especialización a la escuela de Ingeniería Eléctrica, fue un cambio muy grande. Éramos muy contadas las mujeres, realmente recuerdo tres o cuatro que finalmente terminamos la carrera. Confieso que no fué fácil, porque ya en el último año, la Universidad se cerró por muchos meses, más de un año, por causa de movimientos revolucionarios de renovación, esto demoró la culminación de la carrera y ya tenía planeado casarme cuando termine, así que me casé, tuve a mi hija, mientras seguimos recibiendo algunas clases fuera de las aulas. En lugar de cinco años, me recibí en siete. Al acto de graduación asistí con mi hija chiquita en brazos. Otros incidentes críticos pertenecen a mi vida de adultez.

e. ADULTEZ

Tuve una vida muy activa en la adultez, porque además de formar parte del grupo *Ráskai Lea*, que con los años se convirtió en el eje central de la comunidad húngara, no solo ayudaba a organizar los eventos de la comunidad, sino directamente se encargaba de organizarlas, tuvimos muchísimo trabajo, que muchas veces ocupaba la agenda de nuestras reuniones. Además las circunstancias nos llevaron a que algunas de nosotras teníamos que formar parte hasta de la junta directiva de la Casa Húngara, (entre ellas yo) que era la institución y el lugar donde se realizaban todas las actividades de la colonia. Nos manteníamos permanentemente trabajando por la comunidad y por el futuro húngaro de nuestros hijos. Los cambios políticos en Hungría a partir de 1990, también trajeron cambios en la vida de la colonia, la Casa Húngara se abrió hacia la embajada y los nuevos empleados de la embajada formaron parte de la vida nuestra. Incluso, algunas de las señoras de embajadores fueron miembros honorarios de nuestro grupo *Ráskai Lea*. Aportaron muchas cosas positivas, fueron como una renovación con ideas nuevas e incluso ayudaron a mejorar y ampliar nuestro vocabulario. En la vida profesional, fuera de la colonia, trabajaba como ingeniero, desarrollé trabajos importantes, siendo el último como jefe de departamento en el área de telecomunicaciones de un banco importante. Logré posiciones relevantes en mi vida profesional, de lo que me siento muy orgullosa, considerando que soy mujer y hablo de hace más de cuarenta años atrás, que la tolerancia hacia las mujeres en la vida profesional era muy diferente. Fuí enviada varias veces al exterior para asistir a cursos de mejoramiento profesional o simplemente para conocer las nuevas tecnologías. En mi trabajo apliqué el

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

liderazgo que aprendí en la vida scout y también el trabajar en equipo, ambas cosas muy interesantes e importantes. También apliqué la tolerancia, el reconocimiento de los valores, la disciplina y el orden y saber cuándo premiar o cuándo reprender a los subordinados, sin caer en abusos. También es cierto, que a las bases me las dió la vida scout, pero fui perfeccionándolas a lo largo del tiempo con la experiencia.

f. MADUREZ

En la madurez, la experiencia crítica me tocó vivirla ya pasados los sesenta años de vida, cuando tuve que tomar la decisión de dejar a Venezuela por la situación política, económica y la inseguridad que se vivía en el país. Nunca se me ocurrió ni pensar que algún día tendría que dejar ese país, que nos acogió con mucho afecto y nos brindó todas las posibilidades para estudiar, para triunfar, para convertirme en lo que soy. Es cierto que tuvimos la suerte que no salimos como cuando dejamos a Hungría con lo que llevábamos puesto, sino que pudimos venir a la Argentina con todas las pertenencias que queríamos traer. Eso ocurrió hace más de trece años y gracias a la colonia húngara, que nos acogió con mucho afecto, puedo decir que nos sentimos muy bien. Estoy vinculada con muchas de las instituciones húngaras que existen aquí y sigo trabajando por mantener la cultura, la educación y las costumbres de mi tierra natal.

Lamentablemente nuestros hijos, que son tres, no viven en Argentina, tenemos dos hijos varones casados, que nos dieron tres nietas uno en España, otro en Italia y mi hija, la mayor vive desde hace casi cuatro años en Hungría. Gracias a Dios todos están bien, de mi familia ya no vive nadie en Venezuela. Sólo me quedan algunas amigas, que por diferentes causas personales no han podido tomar la decisión de emigrar y algunas si bien mantienen residencia en Venezuela, pasan muchos meses fuera, ya que los hijos, así como los nuestros viven en diferentes partes del mundo.

4.2.2.2. Entrevista sobre Presentación del proyecto de tesis y acuerdos de trabajo

Entrevista CASO B Marta 03/09/2020

Duración: 25 minutos

PRESENTACIÓN DEL TEMA DE TESIS Y BREVE TESTIMONIO

*Consentimiento informado del relator: **SI** (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)*

INVESTIGADOR: Luego de presentar el tema a desarrollar en la investigación a la persona a entrevistar (en adelante caso B) se conversa lo siguiente:

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

¿Qué te parece hasta aquí el tema, te interesa participar, te da miedo?

CASO B: Me parece interesantísimo el tema de la investigación porque considero que haber sido scout repercute desde la infancia en toda la vida de toda la persona. Uno es scout desde que hace el juramento hasta que se muere, no es que ahora me arrepienta y no lo sigo haciendo más. En la formación de la persona pienso que todos los principios que se establecen para ser scout son válidos para cualquier momento de la vida. Me gustaría muchísimo si tu me ayudaras, pues tengo 3 etapas distintas, hasta los 12 años viví en Hungría, luego en Venezuela hasta los 60 y luego en Argentina. Estas etapas son muy distintas en mi vida, así que si me ayudaras y me hicieras las preguntas por escrito, yo lo analizo y así preparo la respuesta adecuada como para que la entrevista en el momento que me la haces sea más fluida, más completa, y yo tenga mis ideas bien ordenadas, soy bastante estructurada.

INVESTIGADOR: Para eso es esta entrevista, abordamos formas de trabajo, una de las cosas que yo hago es armar un classroom donde ambas subimos material, también compartimos un drive donde pongo las preguntas y podemos ir trabajando las dos. ¿Te parece bien?

CASO B: Sí porque no es lo mismo, coordinar lo presencial, tú siempre me has ayudado muchísimo y lo mínimo que puedo hacer es corresponder y responder a tus preguntas. No se si soy la candidata ideal por el poco tiempo que llevo en la Argentina. No es lo mismo asistir a los actos de vez en cuando que haber sido scout toda mi vida aquí.

INVESTIGADOR: A mi tu caso me interesa especialmente porque es un aporte importante a lo que es la globalización educativa. Estas tres etapas que mencionas. Desde ese lugar el aporte a la investigación es valioso.

CASO B: En cuanto a vivencia scout en mi etapa húngara por supuesto no existió, porque en Hungría después de la Segunda Guerra Mundial no existió más el movimiento scout tampoco, así como tuvieron que fundarlo en el extranjero, allá prácticamente lo abolieron, no se escucho mas, existieron los *úttörö*, el pañuelito rojo, (*risas*), que es otra cosa completamente distinta, nada que ver con los valores y principios scout, salvo la parte disciplinaria, eso sí había que mantenerlo muy muy estricto, pero en la parte de lo que es la ideología nada que ver.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

INVESTIGADOR: ¿Y vos formaste parte de esos *úttörö*?

CASO B: No se podía escoger, todo el mundo “*pañ*” a la bolsa (ademán de aplauso con las manos). En el momento que había una representación de la escuela, había que ir y desfilar, pero cuando y donde se podía por mi condición familiar le sacaba el cuerpo, pero eventualmente alguna vez había que participar.

INVESTIGADOR: No quiero demorarnos mucho, ya estamos cerca del mediodía, si te parece hago una unidad compartida, allí subo las preguntas así vos cuando podes y querés las vas contestando.

CASO B: Sí, en la parte de Venezuela tengo muchísimos años, incluso cuando terminó mi vida scout juvenil, llegando a las 18-20 años, dejando de ser líder en el grupo Santa Isabel de Hungría, soy cofundadora de un grupo que nació dentro de los scout y hasta el día de hoy sigue existiendo y hasta el día de hoy está registrado en el “KMCSSZ”, allí sí tengo historia y trayectoria, mucho más de lo que tengo aquí en Argentina.

INVESTIGADOR: Sí, pero también te atraviesa la identidad cultural, valioso para nuestra investigación. Después me decís qué día de la semana te conviene para dar una regularidad, en ese lapso vas armando las ideas, hacer un ritmo de trabajo.

CASO B: En general por mi agenda, podría ser jueves o viernes en la mañana menos actividad de salida. Evidentemente sería siempre alrededor de las 11:30, pues antes me gusta salir a caminar con Pancho, me gusta compartir y acompañarlo. Son los horarios que más me convienen.

INVESTIGADOR: Bien, hablamos más cerca, pero vamos moviéndonos si es necesario, puedo ambos días. Hasta la próxima.

4.2.2.3. Entrevista infancia, adolescencia, juventud , adultez

Entrevista CASO B Marta 17/09/2020

Duración: 45 minutos

INFANCIA, JUVENTUD, ADULTEZ

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

Consentimiento informado del relator: SI NO (TACHAR LO QUE NO CORRESPONDA)

INVESTIGADOR: Gracias por todo lo que hiciste ya para la Maestría que estamos haciendo en Di Tella, lo que escribiste ya en relación dónde naciste, las tres etapas de tu vida según donde viviste, quería retomar la pregunta que habla sobre a qué edad tenés asociada tus primeras vivencias scout, mencionaste cerca de los 12 años.

CASO B: A los 12, más bien 13 comienzo a familiarizarme con los scout, pues llegamos a finales de enero y hasta que llegamos a familiarizarnos donde esta cada cosa, todo era a través de la casa húngara de Caracas pasaron unos meses. Creo que ya tenía 13 años cuando tuve los primeros contactos con scouts.

INVESTIGADOR: ¿Vos tenés en paralelo el aprendizaje del idioma español y la educación scout a la misma edad?

CASO B: A esa edad el aprendizaje del español para mí fue fácil, no como mis padres que nunca aprendieron bien el español, yo tuve una excelente maestra en el colegio. Además te digo que yo en Hungría estaba haciendo el sexto grado pero no tenía ningún papel que certifique en español mi educación, asique nos recibieron en un colegio de monjas venezolano y me asignaron por mi tamaño o estatura el cuarto grado, que ya estaba a mitad de camino, nosotros en febrero ya estábamos en el colegio. En Venezuela las clases empiezan en septiembre y terminan con los exámenes finales en julio. Así como me vieron, fuí al 4 grado con la suerte que tuve la maestra, Srta. Anunciata, me acuerdo hasta del nombre, se dio cuenta que no hablaba ni una palabra y ella me introdujo con la clase, explico que somos niñas nuevas en el colegio, -mi hermana fue al mismo colegio- no sabemos hablar el idioma y van a tener que tener paciencia. Ella se tomó la molestia de dedicar un tiempo a mi persona un rato en la clase. Agarraba por decirte una tijera en el escritorio y decía “tijera”, y yo lo tenía que decir, luego lo escribía en el pizarrón y yo debía escribirlo y hacer unas planas. La recuerdo con mucho cariño, era una persona tan dedicada a una enseñanza que en realidad no le correspondía.

INVESTIGADOR: Que lindo, era como una enseñanza personalizada dentro del salón de clases junto con el resto de los compañeros.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO B: Yo para fin de ese año, 57 que llegamos a Venezuela, hice una composición sobre la Navidad, la tengo guardada y la conservo con mucho orgullo, además con un dibujo navideño, la composición no tiene grandes errores. En 10-11 meses estaba capacitada para hacer algo de ese tipo en español.

INVESTIGADOR: En esos 10 meses que te adaptaste a una nueva lengua extranjera, que otra gran cuestión te brinda la educación scout en un país nuevo.

CASO B: En esa época por supuesto los scout existían, a nosotros nuestros padres lo primero que nos hicieron participar los sábados era de unas “tardes de cuentos” me imagino que era para suavizar dificultades de adaptación a un país nuevo, etc. Ahí había una persona mayor que conducía las tardes, más de juegos y cuentos, no era scout.

INVESTIGADOR: Sería una actividad más escolar.

CASO B: Más light.

INVESTIGADOR: ¿Cuándo serían las vivencias scout en Venezuela?

CASO B: Ya con casi 14 años, me incorporé al grupo, hice la juramentación, con toda la preparación previa de aprenderse las leyes, leerse unos cuantos libritos, todo en húngaro y mi patrulla fue el “*Buzavirág örs*” donde estuve todo el tiempo con los scouts hasta que a los 18 años me pidieron (porque faltaba dirigente para los lobatos en la tropa de los varones), para ser dirigente con ellos, tuve un año con ellos y luego a los 19 años formamos el grupo de los adultos (6-7 chicas todas procedentes del *Búzavirág örs*). Nos hicimos tan amigas y eramos tan unidas que dijimos bueno, vamos a seguir haciendo algo parecido, no podemos seguir en el formato scout pues algunas tenían novio, casadas, queríamos mantener los ideales del movimiento. Formamos un grupo de mujeres adultas que era el “*Ráskai Lea Felnőtt Cserkeszcsapat*”, tiene más de 55 años de existencia, sigue operando y funcionando a pesar de que estamos repartidos por todo el mundo, a través de whatsapp, zoom, y la gran amistad, basado en esos años de juventud de trabajar juntas.

INVESTIGADOR: Voy a retomar esto que me estuviste contando, te voy a preguntar, me dijiste que estuviste a cargo del grupo de lobatos, sabemos de campamentos de liderazgo, en cuales participaste, ¿como fue tu trayectoria más formal dentro del scoutismo?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO B: Hice lo de *őrsvezető* (jefe de patrulla), parte de la preparación. Nunca el de jefes de tropa, una etapa que no se dio. Sin embargo, ya casada con una hija hice el “*tisztí tábor*” (jefe de agrupación) en Fillmore, USA.

INVESTIGADOR: Hiciste dos de los 3 que son más habituales.

CASO B: Quizás estaba en la universidad o algo así.

INVESTIGADOR: Decime de lo que recuerdas de estos campamentos, ¿que te llevaste que te sirvió también no sólo para liderar grupos de scout, sino que te llevaste a habilidades o conocimientos que sentís que transferiste a otros ámbitos de la vida?

CASO B: Muchísimas cosas. Te comenté que en lo que me pediste por escrito, en Hungría no participé porque no existía, cuando la Unión Soviética ocupa Hungría, los scout lo abolieron e hicieron otro movimiento juvenil con ideología totalmente diferente, sólo participe en alguna actividad que me requería participar por la escuela, pero nunca fui inscrita como parte de esa agrupación. Sin embargo, se que todos esos movimientos que de alguna manera se instituyen a esa edad te sirven como para formar parte de algún grupo que hace que sepas trabajar en grupo, que sepas compartir en grupo, que aceptes responsabilidades, que de alguna manera seas más comunicativa, tiene una cantidad de ventajas que si no estuviese en un grupo así, (como simplemente ir al colegio y luego ir a tu casa). Se enseña mucha moral, respeto, principios e ideales cristianos, forma parte de una formación muy completa para que después uno en la vida pueda sacarle provecho continuamente de todas esas vivencias que se tuvieron en la infancia y juventud. A mí personalmente, no solo por tema scout, sino que mis padres me inculcaron muchos principios que son parte de la formación, pero evidentemente reconozco que el movimiento scout es fundamental en lo que se refiere a tener una formación muy completa.

INVESTIGADOR: Gracias, esto también me lleva a preguntarte, vos mencionaste acerca de una preparación previa para el juramento scout, también en las preguntas escritas mencionaste que en lo académico siempre fuiste un excelente alumna. Te pregunto, ¿este impacto desde lo académico, desde si todas estas habilidades más blandas (respeto, etc), si podes manifestar conocimientos más académicos que te dio educación scout y pudiste utilizar en otros ámbitos de la vida? Ya sea de cultura del país, húngaro-venezolana.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO B: Por supuesto que no solo fue formación de la persona, sino toda la influencia de lo que se aprende, cada sábado, un material que se desarrolla no solo como se hace un nudo, sino también temas de la cultura. Solo tuve acceso a scout húngaro, nada en Venezuela y la colonia húngara fue siempre como un oasis en Venezuela. Todas mis amigas han sido húngaras, era una forma de convivir siempre en todo tipo de evento dentro de la colonia: ir a la misa, a los scout, al bailes húngaros, todo giraba alrededor de lo húngaro (*risas*) seguíamos las indicaciones de cada edad según lo escrito por el “KMCSSZ”. Gracias a ellos podíamos tener grupos en todas partes del mundo mientras que en Hungría no había scout por el comunismo. Seguimos los libros del “KMCSSZ”, que abarca no solo lo básico del movimiento scout sino también cultura, folklore, geografía e historia de Hungría. Aprender y presentar exámenes, hay cien mil pruebas en los scouts para tal condecoración tienes que haber aprobado equis pruebas. Siempre hubo condiciones para cumplir.

INVESTIGADOR: ¿Cómo vivían estas pruebas, era un peso, un desafío, cómo era eso de ir dando pruebas en educación scout?

CASO B: A mi me encantaba, siempre fui buena estudiante, teníamos clases preparatorias, tomaba apuntes regularmente. No tengo recuerdo feo, todo lo contrario, siempre tuve buenos logros, cada vez que participé de una prueba no era ningún trauma, eran desafíos lindos.

INVESTIGADOR: ¿Dónde sentís que estos hábitos de estudio, focalizarse en la tarea, donde lo aprendiste, en la escuela, en el scout y lo transfieres de uno a otro?

CASO B: No, yo creo que eso, contrariamente a lo que sucedió en la época de mis hijos, donde uno como padre debía estar presente en los estudios de los hijos, yo el recuerdo que tengo es, que en primer grado de mi educación básica, mi padre me daba las pautas, como estudiar, qué hacer, qué método utilizar, era chiquita, tenía 6 años en primer grado, ya había tarea y cosas que cumplir. Los instructivos me los dió en un principio, lo asimilé, lo adopté y lo seguí el resto de mi vida. Creo que eso de organización y método de estudio, de cómo hacer las tareas y desarrollarlas, se las debía a mi papá.

INVESTIGADOR: Qué lindo testimonio. ¿Tu papá era tu apuntalamiento en este aspecto?

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO B: Solo primer grado, me dió las pautas, y después seguí mis estudios por mi cuenta, evidentemente si tenía preguntas tenía que acudir a él. No me seguía día a día los estudios. Luego sí, pero hasta ahí, nada más, no había ese control de si hiciste la tarea si no lo hiciste.

INVESTIGADOR: Manifestás amistades muy relacionadas con el ámbito húngaro, ¿podés diferenciar otros tipos de vínculos, con compañeros de clase, de trabajo? A donde podías dar prioridad.

CASO B: Mi relación con compañeras de estudio, todas chicas en colegio de monjas, siempre tuve muy buena relación, desde un principio se formó alrededor mío un grupo de 3-4 personas con las que fui desarrollando relación de amistad y estudio. Nos reunimos ese grupo, una venezolana, una que nació en Austria hija de croatas y yo, las 3 congeniamos muy bien para estudiar juntas, porque en un tema por ejemplo de historia más humanístico, nos reunimos, una leía, otra hacía preguntas y la tercera contestaba. Fuimos rotando para abarcar los temas y nos llevábamos bien, desde 5° grado hasta terminar bachillerato seguimos juntas estudiando, fue un grupo que hasta hoy seguimos siendo amigas, dentro de lo que es el esquema venezolano. Después tuve algo parecido en la universidad con 1a chica y 3 varones con los que sí compartimos para estudiar. Siempre a través de estudios, más que amistad. Esa relación de estudio al final terminó en amistad.

INVESTIGADOR: ¿Podrías caracterizar más profundo o diferente, el vínculo de ámbito húngaro que el de la facultad o la escuela?

CASO B: No era un tema que se tocara en estos aspectos, podría tener actitudes que adopté en vida scout y utilizado en escuela o colegio. Mi vínculo con scout fue netamente húngaro y nada que ver con lo académico.

INVESTIGADOR: Recién mencionaste sobre actitudes que eventualmente adquiriste en el ámbito scout y por ahí las replicamos en el ámbito universitario o laboral. ¿Podrías mencionar de qué actitudes hablas?

CASO B: Eh hh qué actitudes, (*silencio*) no es fácil (*risas*).

INVESTIGADOR: Eso quiere decir que es una buena pregunta.

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.

CASO B: No es fácil porque es algo de actitud, de disposición explicarlo así, tendría que pensarlo un poco.

INVESTIGADOR: Lo retomamos más adelante, y tené en cuenta que estamos buscando cuáles serían esas actitudes.

CASO B: Dale.

INVESTIGADOR: Vamos a temas de educación scout en relación a hábitos de disciplina, orden, administración de los recursos. ¿Vos sentís que los aprendiste y aprehendiste, o era que había que aprender de memoria y punto pero quedaba allí en la cuestión scout? ¿Fue eso transferido a la vida personal?

CASO B: No, sí, claro lo fui utilizando todo lo que es orden, disciplina, acabas de mencionar algo muy interesante, manejo de recursos y demás, por supuesto que todo eso se maneja después en la vida personal, son aprendizajes que “sin que uno se de cuenta me parece” (*énfasis*). No es algo que uno dice voy a aplicar el orden scout o la disciplina, sino que ya lo adquiriste y lo trasladas a la vida privada normal como algo que te enseñaron a comer en tu casa o como hay que cepillarse los dientes, se convierte parte de la vida de uno y sin pensar en que lo estás aplicando.

INVESTIGADOR: ¿Me podrías detallar algún ejemplo de algo que te parezca fresco tuyo de compartir de la transferencia tan interesando?

CASO B: Creo que una de las cosas que aprendí y siempre puse en práctica es la sinceridad. Eso me lo inculcaron por supuesto en casa pero también lo aprendí en los scout que uno tiene que ser muy sincero y leal con sus compañeros, esa sinceridad y lealtad, lo he tenido toda mi vida gracias a los scout. A veces la sinceridad me ha costado un poquito pero no importa (*risas*).

INVESTIGADOR: ¿Esto podría ser una de esas actitudes que antes hablábamos?

CASO B: Sí, podría ser.

INVESTIGADOR: ¿Como venís de tiempo o querés que sigamos un poco?

CASO B: Unos 10 minutos más podemos seguir, después me tomo un café con Pancho.

INVESTIGADOR: Mencionaste muy importante también para tu papá las pautas de estudio, ¿tus padres qué posición tienen en relación a la educación scout, ellos también fueron scout?

CASO B: No ninguno de los dos lo fue, mi padre nació en una ciudad muy chica en *Alföld* y era 4º hijo de un matrimonio de 3 hijos grandes y luego de casi 10 años nació él, en vez de una mamá y un papá tuvo 4 papas, sus hermanos lo manejaban. Cuando estaba en Budapest, lo inscribieron en una academia tipo militar con normas y disciplinas bastante similares a las militares. Ahí estuvo internado casi 6 años, me imagino que no practicaban los scouts, era simplemente escuela, colegio, formación de mucha disciplina, sin ser scout. Mi mamá no, tampoco. Nunca comentaron que fueran a eso.

INVESTIGADOR: ¿Por qué fomentan tu actividad en el scoutismo en Venezuela?

CASO B: Porque me parece que consideraron de que era, conocían su principio, las bases, el grupo de la gente que lo manejaban, los padres de los compañeros. Se hicieron amigos de los padres y vieron que era un grupo ideal para que sus hijos compartan eso. A pesar de no tener experiencia propia les pareció bueno completar la experiencia juvenil. *(Interrupción, marido se va, no toman cafecito, cortamos la entrevista).*

INVESTIGADOR: Cortamos por hoy, transcribimos la entrevista para el consentimiento informado y lo ves, la otra semana retomamos si es necesario aclarar algún aspecto. Muchas gracias .

CASO B: ¿Te sirvió para algo?

INVESTIGADOR: ¡ Un montón!

4.2.2.4. Registros fotográficos proporcionados por Marta

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.



Diario y Bandera del “Buzavirág örs”, su primer patrulla



Fin de semana en una hacienda en el 2007



Reunión en la biblioteca de la Casa Húngara 2008



Reunión de Navidad 2009

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.



50. Aniversario Agrupación Ráskai Lea, con el logo de fondo. (2013)

Tesista: Estela Fothy

Director: Judith Kesserú Némethy, PhD.



Mis compañeras y amigas del
Colegio
Branka y María Jesús-2008

VARIOS



Con mi compañera y amiga de la
universidad María Luísa y mi hija Marta
Beatriz-2010

Reunión Ráskai Lea-2017 mi último viaje a Caracas



Soy la
fotógrafa

Grupo Ráskai Lea en Budapest



2015



2021



4.3. Planificación modelo de un campamento de inmersión en liderazgo.

Se adjunta a continuación el modelo de planificación ejecutado para la formación de líderes de tropa lobatos en verano 2021 en un campo de la Prov. de Buenos Aires.

Copia de 2021 KCSST labor OFICIALIS!!; kcsst munkaterv

Jefe de día	Jan 3 VASARNAP 1. Juni	Jan 4 LUNES 2. Marta	Jan 5 MARTES 3. Pedro	Jan 6 MIÉRCOLES 4. Elián	Jan 7 JUEVES 5. nicolás	Jan 8 VIERNES 6. Matias	Jan 9 SÁBADO 7. Alejandra	Jan 10 DOMINGO 8. Jani
7:00		Despertarse, ejercicio aso, control del orden, formación						
8:00	alida al campamento	Desayuno						
9:00		Teoría: Curriculum lobatos. El sistema de badges	Teoría: Planificación anual de tropa / preparación 2021	Teoría: Método del cuento como marco de actividades	excursión de tropa	Teoría: Disciplina con lobatos	Teoría: Modelo de un líder lobato	Teoría: Modelo de un líder lobato
9:30		ME	LM	BE	BE	HE	HE	BE
10:00		LM	LM	LM	ZA/KMB	LM	LM	LM
10:30		buena teórica	cancelación juego	preparación carrera o	caravana de patrulla	MT	MT	MT
11:00		Método del juego	Teoría: Carrera de obstáculos encastada.	ZA/AGP	ZA	ZA	ZA	ZA
11:30		Método del juego	preparación para carrera de obstáculos encastada	ZA	GP	LM	LM	LM
12:00	legala, organización en patrulla, armado de camp, almuerzo	Teoría: Curriculum de ascenso	la vida en patrulla					
12:30		la vida en patrulla						
13:00		almuerzo						
13:30		almuerzo						
14:00	apertura de camp, formación (armado de banderas)	Teoría: Dirigir un fogón temático	Teoría: Planificación anual de tropa / preparación 2021	Teoría: Teatro de títeres	Tiro al blanco con arco y flecha	Manualidades (práctico)	Tiempo para estudio y repaso	Tiempo para estudio y repaso
14:30	reflexión teórica	MT	BE	LM	ZA	CoK	KMB	KMB
15:00	¿Qué es el lobato? cuentos (Gálvez)	ZA/KMB	BE	HE	KMB	LM	LM	LM
16:00	el espíritu del lobato	BE	ZA	LM	KMB	LM	LM	LM
16:30	¿Qué es el lobato? cuentos (Gálvez)	BE	ZA	LM	KMB	LM	LM	LM
17:00	juegos folclóricos	ZA/KMB	LM	LM	LM	LM	LM	LM
18:00	las 7 estrategias, explicación T.P.T	LM						
18:30	preparación para fogón	BE + DS	LM	LM	LM	LM	LM	LM
19:00	preparación para fogón	ZA	LM	LM	LM	LM	LM	LM
20:00	cena	LM						
21:00	fogón	LM						
22:00	autocrecimiento	LM						
22:30	Rezo y formación	LM						
otroc:								
Trabajo previo:	agradecimiento	los 7 métodos de enseñanza						

Fuente: Archivo de la patrulla de líderes regionales "KöRS" para las Agrupaciones Scout húngaras de Buenos Aires n° 18 cscs, y 39 lscs, 10/01/2021