

Educar

en Córdoba

2001

Año 1 - N° 1 • Octubre



\$3 Distribución para los afiliados a UEPC

Telefónica

Gracias por elegirnos.

Consejo Editorial
Oscar Ruibal
Liliana Arraya
Encarnación Sobrino
Carmen Isabel Rodríguez

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:
Redacción:
Carolina Caffaratti
Micaela Bressán
Nelva Manera
Gonzalo Vaca Narvaja
Natalia Brussa
Susana Protti

Fotografía:
Bibiana Fulchieri

Diseño:
Lucas Di Pascuale

Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba

Walter Grahovac
Sec. Gral.
Carmen Nebreda
Sec. Gral. Adjunta
Oscar Ruibal
Sec. de Cultura y Educación.
Mario Rojas
Sec. de Prensa

Editorial La Tiza
Revista Educar en Córdoba:
Casa de la Cultura UEPC, 25 de
Mayo 19; Tel: (0351) 4222012
interno 129; e-mail:
revista@uepc.org.ar

Registro de la propiedad intelectual
en trámite

Sueltano

A modo de
presentación
pág. 2



La Uepc crea el **Instituto de Educación**
pág. 4



Educar para *insertar*
pág. 26



MARIA BURNICHON
Recuperar la **PALABRA**
pág. 6



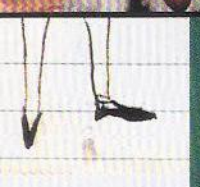
Que **todos** tengan las mismas *oportunidades*
pág. 28



ALEJANDRA BÍRGIN
La incorregible **ESPERANZA**
pág. 8



El **camino** es la *meta*
pág. 30



La **utopía** posible
pág. 12



La **música** puede *redimir*
pág. 32



EL **guardapolvo** blanco no es sinónimo de *equidad*
pág. 20



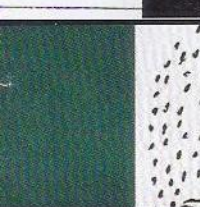
Cuando **leer** es un *placer*
pág. 34



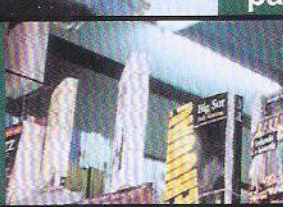
Refundar la escuela pública para formar los *ciudadanos* del siglo XXI
pág. 22



Las **Efemérides** perdieron su *sentido*
pág. 36



Los **recursos** deben ser *reasignados*
pág. 24



Lecturas

por Lilia Lardone
Recomendadas

No vedadas
Editoriales

A modo de presentación

Hacer una revista con contenidos pedagógicos constituye un desafío para la Uepc. Es nuestra intención contribuir al debate educativo desde una perspectiva plural.

Por esa razón la publicación estará abierta a las opiniones que, aunque no reflejen nuestra posición, sirvan para estimular la discusión de ideas y la reflexión. Mientras elaborábamos la revista y enterado de este proyecto recibimos una carta de José Gimeno Sacristán que interpreta el espíritu de nuestro emprendimiento. Por eso la reproducimos:

“La escritura es el medio maravilloso que los seres humanos han descubierto en diferentes culturas para fijar el pensamiento, la experiencia, los sentimientos y las aspiraciones. De esta forma podía exteriorizarlos y objetivarlos; operaciones, gracias a las cuales, el autor puede reflexionar sobre lo que ha escrito, desdoblándose en agente que piensa y en espectador crítico que se lee a sí mismo cuando ve lo escrito por él. Señalamos, de este modo, una de las condiciones antropológicas del ser humano racional o reflexivo.

Gracias a la escritura se puede guardar lo que se piensa en una memoria prácticamente indeleble y, así, ponerlo a disposición de los demás, haciéndolo trascender de las circunstancias del tiempo y del espacio en que se produjo, así como del restringido pensamiento de las personas que fueron sus autores. La experiencia y el pensamiento narrados oralmente alcanzan hasta los límites a los que llega la voz humana y el oído. La escritura permanece y trasciende esos límites espacio - temporales (con los medios tecnológicos modernos mucho más aún). Lo narrado por escrito se independiza del autor y perdura como un logro que otros podrán aprovechar. La escritura es quizá una de las “herramientas” civilizadoras y globalizadoras más decisivas inventadas por la humanidad.

Una nueva revista es un medio que facilita a los docentes poder dejar plasmada su experiencia y sus pensamientos, ofreciendo la posibilidad de que los brinden a otros que no tendrán que repetir el tener que descubrirlos. Podrán dar los pasos propios a partir de un mayor grado de conciencia y sabiduría. La profesión docente no cuenta con los mecanismos adecuados para rentabilizar la comunicación lateral - entre los profesores- de las experiencias individuales que merecen la pena pasar a formar parte de la sabiduría colectiva que se ha experimentado con éxito. Los docentes no progresan ni cambian en muchos casos porque desconocen lo que se

hace en su profesión. Otros trabajadores y profesionales convierten esa comunicación en el eje de su perfeccionamiento o “estar al día”.

En un plano más básico de análisis, cabe recordar que la función más elemental de la escritura es la exteriorización del pensamiento, el cual pasa a formar parte de esta forma al dominio de “lo público”. El sujeto individual que escribe plasma lo que cree, piensa o siente y puede reflexionar, desdoblándose respecto de sí mismo. La escritura publicada introduce al pensamiento en dominio público, en la esfera de la reflexión colectiva y del diálogo con los demás. De esta forma se constituyen agrupaciones sociales no presenciales, solamente unidas por el significado y por la comunicación, sin estar presentes los comunicantes, aunque podrán hacerlo si el canal escritor - lector es reversible. Ésta es una forma moderna de universalidad que puede alcanzar hasta los límites a los que llegue lo escrito. Por eso una revista periódica es un medio potente, si su contenido no lo traiciona, para crear comunidades simbólicas entre personas aisladas que *se escriben* y *se leen* unas a otras, aunque algunas lo hagan más que las demás.

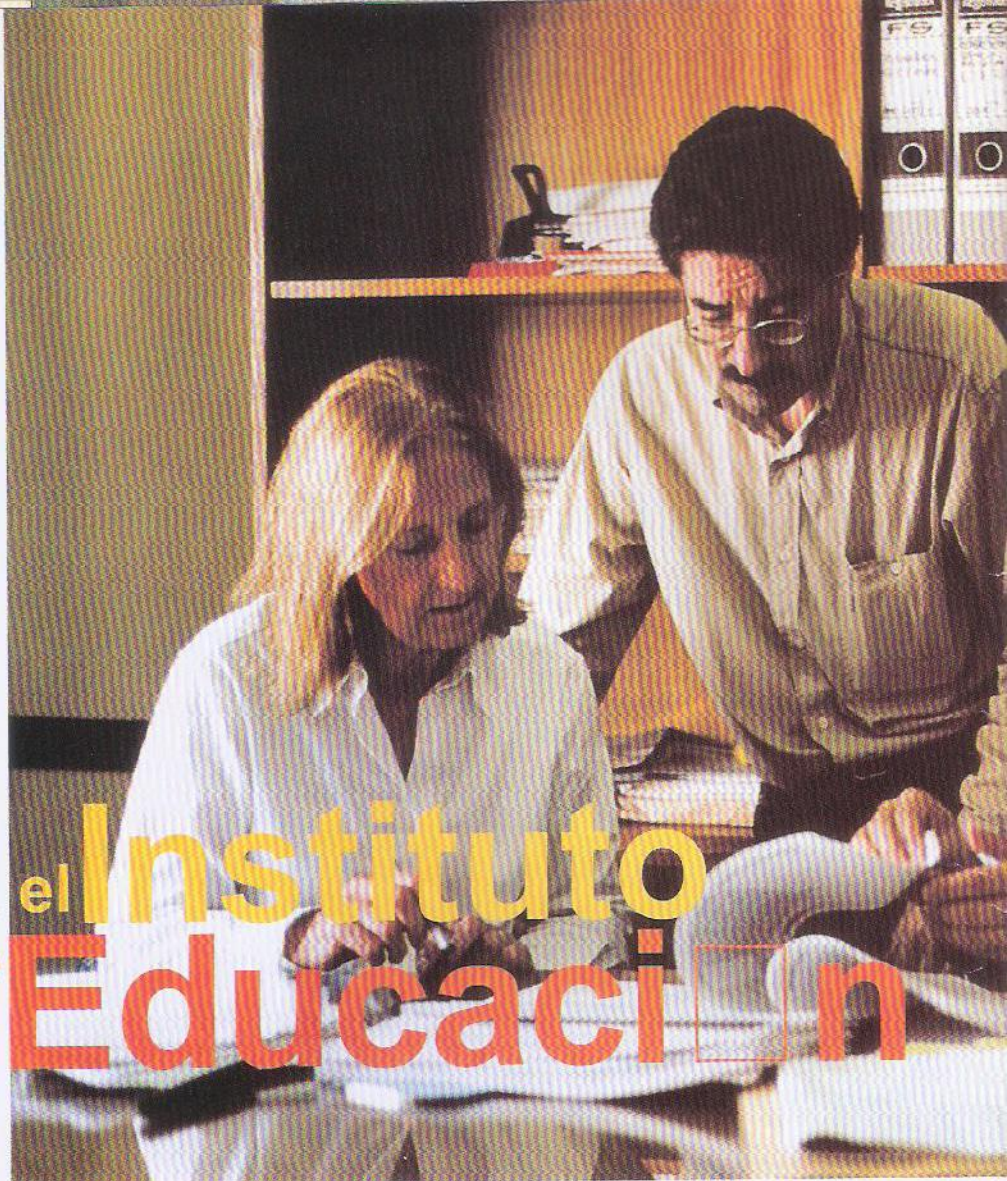
La escritura no sólo comunica y expande pensamiento sin más, sino que transmite la *variedad* de puntos de vista, creencias y tomas de posición que es el reflejo de la diversidad de la cultura y de los que escriben; de la sociedad, por tanto. En torno a la escritura plural y a sus lectores libres a la hora de interpretar, relacionar y reaccionar ante lo leído se genera, pues, un público heterogéneo - sin presencia física- que posee una de las condiciones básicas de las sociedades de individuos humanos que son realmente humanizadoras. A través de la crítica a lo diverso realizada por escrito, es como los seres humanos *confrontan* sus ideas pero no se *enfrentan* como personas. Los participantes entrelazados que dialogan por medio de la lectoescritura es la representación más genuina en el campo de los intercambios simbólicos de lo que deberían ser las sociedades democráticas en la vida política y en la civil.

A través de una revista periódica escrita se pueden aglutinar comunidades de consenso militante por una causa (como ha ocurrido con los libros sagrados y con todo texto que haya sido impuesto como algo indiscutible). Pero expresarse en una revista, dialogar a través de ella, reflejar el pluralismo, justificar las opiniones propias con relación a otras conflictivas con ellas, es el ejercicio paradigmático de toda democracia: que lo correcto, lo deseable y lo aceptable sea resultado de un consenso dialógicamente planteado y mantenido, abierto al mayor número posible de participantes, aunque muchos quieran o no puedan estar en ese espacio público más que como oyentes (lectores).

Ya sé que ni la vida ni la comunicación se acaban en estas abstractas consideraciones. La escritura tampoco se agota en los cometidos señalados, ni una revista tampoco. Pero nosotros queríamos recordar lo que escribimos”.

José Gimeno Sacristán - Profesor de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia

La Uepc crea el Instituto de Educación



Por la profesionalización docente y en contra del vaciamiento pedagógico

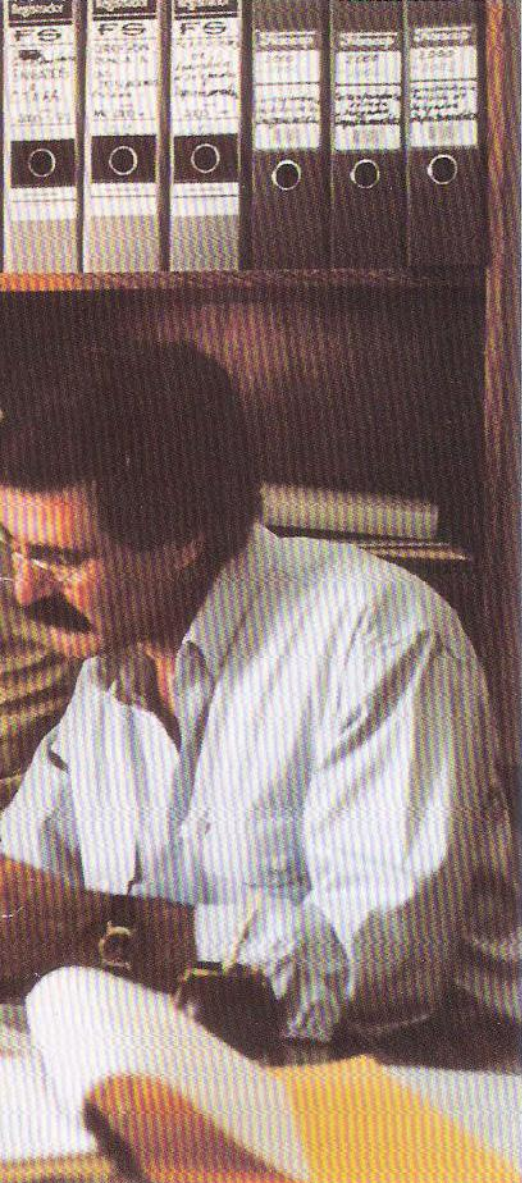
La Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba decidió crear un Instituto de Educación que tendrá por finalidad trabajar en el desarrollo profesional docente, mediante programas de formación, especialización y capacitación, investigación y socialización de experiencias.

Este ámbito académico promoverá producciones teóricas y experiencias pedagógicas con el objeto de construir conocimientos sistematizados que afiancen la defensa de la escuela pública, la educación popular y la valorización del trabajo docente.

Walter Grahovac, secretario general de la UEPc, graficó el emprendimiento al sostener: "Queremos oponernos a la estrategia de vaciamien-

to pedagógico de las escuelas que quieren instalar los predicadores de la privatización, de la precarización laboral docente y del gran ajuste económico, anulando las responsabilidades del Estado". En este sentido, Grahovac agregó que para revalorizar el rol educativo debe insistirse en una adecuada formación inicial y continua de los docentes, en los nuevos contextos socioeconómicos y culturales.

Por su parte Oscar Ruibal, secretario de Cultura y Educación, añadió: "Se trata de consolidar el trabajo que se viene desarrollando desde hace años en nuestra institución", desde la cual se han concretado cursos de capacitación, seminarios y talleres, como investigaciones sobre diferentes ni-



veles y modalidades.

“Como gremio creamos un espacio de construcción de conocimientos que nos es propia, partiendo del concepto de que no hay divisiones entre teoría y práctica. Tomamos el hecho educativo como un todo, donde las prácticas, teorías y decisiones políticas se funden. Desde esa mirada múltiple el Instituto es una apuesta para generar otro tipo de saberes que nos permitan enfrentar los discursos dominantes”, sostiene Carmen Nebreda, Secretaria General Adjunta, quien agrega que “nuestro discurso debe estar fundado en la investigación, un conocimiento sistemático y un alto nivel académico”.

Una decisión estratégica

El Instituto estará organizado a través de diferentes departamentos. Uno de ellos, el de Desarrollo Profesional Docente, tendrá como objetivo la promoción de acciones que sirvan a la mejor calificación de los educadores, proponiendo ámbitos de estudio, reflexión y sistematización de conocimientos y experiencias. A tal fin organizará programas de formación permanente, atendiendo en particular las innovaciones en los contenidos y los métodos de trabajo. En este sentido Nebreda sostuvo que “los continuos avances en ciencia y tecnología han modificado los modos de producción del mundo del trabajo y han introducido cambios en la forma de apropiación de los conocimientos”, por lo que la entidad sindical se propone socializar el acceso a estos cambios posibilitando la circulación de estos saberes entre los educadores, en la búsqueda de la calidad educativa desde el trabajo y la defensa de las condiciones laborales y profesionales de los docentes.

“No obstante, el Instituto –sostiene Ruibal– no está pensado como un ámbito de investigación pura, sino que ésta se hará con eje en las experiencias áulicas”, con la intención que la teoría sirva para modificar la práctica y ésta oriente el trabajo teórico.

Por otra parte, el Instituto –dependiente de la Junta Ejecutiva– realizará, a través del Departamento de Investigación y Estadísticas, acciones de extensión académica y trabajo de campo basándose en la producción teórica propia, colaborando

con las políticas gremiales diseñadas por la organización.

A su vez, el Departamento de Recursos Pedagógicos y Socialización de Experiencias compilará las tareas llevadas a cabo por los docentes a través de recursos didácticos innovadores. La difusión de estas novedades tiene por objetivo la mejora en la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

“Algunos sectores del poder económico más concentrado, ven en la educación un campo propicio para desarrollar nuevos negocios. Pero nuestra entidad sindical –dice Grahovac– está convencida que es un derecho inalienable que permite el desarrollo personal, la capacidad crítica y una mejor participación ciudadana. La educación es hoy uno de los elementos que posibilitan la inclusión social. Al postulado de la igualdad de oportunidades y posibilidades educativas, hoy se suma el reclamo de calidad para todos. Esta es una bandera de nuestro sindicato en la lucha por una mayor justicia social”. Al mismo tiempo, la creación del Instituto de Educación es para la entidad gremial una decisión de orden estratégico para apuntalar lo hecho hasta ahora en la defensa de las condiciones laborales y profesionales de los docentes y de la educación. “Éste es el vínculo entre nuestros intereses profesionales y los intereses de la mayoría de la sociedad”, concluyó.



Recuperar la PALABRA

El malestar en las instituciones educativas se manifiesta en el divorcio entre escuela y la sociedad. María Burnichón propone a los educadores recuperar la confianza, aprender a objetar y adueñarse de las decisiones.

-Cuando se analiza el malestar de los docentes, ¿de qué se habla?

-Los docentes no están tranquilos, son profesionales en relación de dependencia con pocas posibilidades de decidir por sí mismos. Muchas veces no saben qué hacer y se los escucha decir que están hartos y se quieren ir del sistema. La idea del deber ser –incorporada en su formación– los lleva a decir, mirar y actuar sin una perspectiva histórica. Creen que están en las escuelas para educar y que la problemática política no les llega, les es ajena. Debieran pensar que la escuela no es neutra ni lo es la educación. El sistema educativo responde a los requerimientos de la sociedad. Si reconocemos esta relación entre las decisiones políticas e ideológicas que adoptan los gobernantes con los diseños curriculares y los comportamientos exigidos, tal vez podamos entender que la escuela no marcha por su lado divorciada del contexto.

-¿Es posible salir de la parálisis?

-Los maestros debieran recuperar la confianza en ellos, y poner en práctica una figura perdida: la de objetar. Decir no. Claro, con fundamentos. Me parece que debieran hacerle menos caso a la seguridad

mal paga y tomar decisiones, como la de discriminar cuáles son los conocimientos importantes que deben ser transmitidos y cuáles son accesorios. Generar nuevas posibilidades y alternativas a las establecidas. Y, sobre todo, no olvidar que son responsables de la formación de los otros.

-El rol de poseedores del conocimiento está cuestionado.

-Son personas, no sabedores de todas las ciencias, pero tienen la obligación ética de saber y conocer lo que enseñan y también reconocer lo que no saben y discriminar qué es lo que tienen que pasar y lo que no, dando espacio a la creatividad del otro. Ellos saben que no tiene poder porque no son dueños del saber, y que sus alumnos son poseedores de otros saberes que deben ser tenidos en cuenta y valorados.

-Las políticas educativas son trazadas por los expertos y no por ellos.

-Es cierto que lo político envuelve lo educativo como una escafandra, y lo ahoga. Aquí se hacen los cambios con fórceps, a espaldas de los docentes, a quienes no se tiene en cuenta, pero no menos cierto es que los maestros deben saber dón-

de están parados. Agrietando la cáscara de formación que traen para despojarse de sus pre conceptos y prejuicios.

-Un ejemplo.

-Yo trabajo en escuelas marginales vinculadas al cinturón de Córdoba y he escuchado, por ejemplo, que alguna maestra dice este chico que va a aprender, mire de dónde viene. Claro, viene de la pobreza, y en vez de preguntarse por qué la pobreza, termina concluyendo de antemano que ese chico no va a aprender porque viene de una villa, responsabilizando de última a sus padres por el fracaso anunciado. En síntesis, los sujetos no son lo que son porque sí, sino consecuencia de algo, pero en vez de analizar esto y buscar estrategias que le sirvan a ese chico se lo termina estigmatizando por su origen y negándole una oportunidad.

-¿Ud. cree que hay entonces una responsabilidad individual en cada maestro?

-Hay una responsabilidad social, por cierto, pero el maestro como ser social está frente a un grupo ante el cual debe hacerse responsable. Es quien, al igual que Rodrigo de Triana, grita: veo tierra.

-Los alumnos se aburren, dicen que no les interesa lo que les enseñan.

-El maestro tiene que reconocer que está fracasando. La deserción diaria en la secundaria es alarmante. ¿Qué pasa? Que los alumnos sienten que los conocimientos se han vuelto inútiles. No entienden de qué les estamos hablando. Se hacen currículas para alumnos que tienen que aprender esto y aquello como si fueran todos iguales, cuando algunos tienen menor capacidad de atención, son fluctuantes y poseen intereses que la escuela no atiende. Los tratamos como si fueran seres inocentes, como si estuvieran allí para que se les avise, para que se les informe, para que se los eduque, cuando a veces ellos saben más que los maestros de algunos temas. Hay saberes que tienen los chicos sobre los que hay que trabajar.

A veces las experiencias de vida les han dejado huellas que sirven para reflexionar y hacer cuestionamientos. Por ejemplo, se enseña que las leyes son inamovibles cuando son resultantes históricas. Basta poner por caso que los degollamientos y el cadalso de la Revolución Francesa son hoy inadmisibles. O cuando enseñamos que la

justicia es una instancia superior, que busca la verdad, y vemos que las penas y castigos ejemplares son para los que roban gallinas. Entonces, los chicos se preguntan, no sin razón, de qué les estamos hablando, porque no vemos la realidad. Debiéramos interesarlos en los procesos donde los conocimientos son provisorios y resultantes de un contexto político, ideológico e histórico, y no mostrarlos como verdades inamovibles.

- Ahora, no sólo se impone formar chicos obedientes y buenos, sino también formar ciudadanos.

- Estamos acostumbrados al doble discurso y las palabras vacías y no nos preguntamos qué significa formar ciudadanos. Cuando decimos equidad, democracia, igualdad, ¿qué decimos, que cada tanto hay que votar o que los ciudadanos tienen derechos y derecho a exigir sus derechos? Decimos que tenemos que elegir autoridades o que nuestros mandantes tienen que respetar nuestros mandatos y que nos asiste el derecho a exigir que sea así. Formar ciudadanos es algo más que recitar frases hechas.

-¿Cómo se elude el hastío de enseñar?

- Los maestros se quejan de que se les imponen tareas, les dicen qué es lo que tienen que hacer, cómo y cuándo y terminan sintiendo el trabajo como una faena o como una carga. Creo que para recuperar el buen humor y la alegría de enseñar, los maestros debieran apropiarse de sus decisiones y sentirse dueños sabiendo que pueden hacerlo, recuperando la palabra y fundamentando sus acciones y enseñanzas.

MARIA BURNICHON

Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC
CIFIyH - UNC - UEPC

La incorregible ESPERANZA

-¿Cuáles son las competencias que debe poseer hoy un maestro?

-No me gusta utilizar la palabra competencia por su reverso de incompetente, me resulta antipática y además no alcanza a nombrar en su complejidad en qué consiste el trabajo docente.

La reforma del 90, por caso, construyó una fuerte tendencia a considerar que el docente competente era el que estaba actualizado sobre todo desde la formación disciplinaria. Allí reside la catarata de cursos que nos invadieron, aunque yo no desestimo la formación en áreas

curriculares, más en un tiempo como éste de producción y transformación vertiginosa de los conocimientos, lo que advierto es sobre la formación de manera restringida. Capacitarse es sinónimo de actualización y para ello basta con leer libros nuevos y recurrir a estrategias novedosas, pero también hay que pensar en el fuerte efecto que produjo el discurso reformista dejando del lado de los especialistas los conocimientos válidos y convirtiendo al trabajo de los docentes en un trabajo técnico.



-¿Es posible revertir esta mirada que subestima al maestro?

-Hace falta pensar el oficio docente desde una preocupación de largo plazo por las transformaciones que están ocurriendo. Se trata nada más y nada menos que de la búsqueda de un lugar para la escuela en un paisaje social y cultural que se ha transformado. Creo que nuestra tarea tiene mucho que ver con pensar esta “nueva era de desigualdades” (como lo llaman Fitoussi y Rosanvallon) que produce polarización social, empobrecimiento, malestar identitario, crisis de representación,

y que atraviesa el día a día de nuestras escuelas. A los alumnos y a los docentes. Necesitamos pensar y debatir sobre lo que se debe y puede hacer en relación a estas transformaciones. Recuperar estas preguntas como horizonte de nuestra actividad me parece central. Esto quiere decir repolitizar el oficio docente.

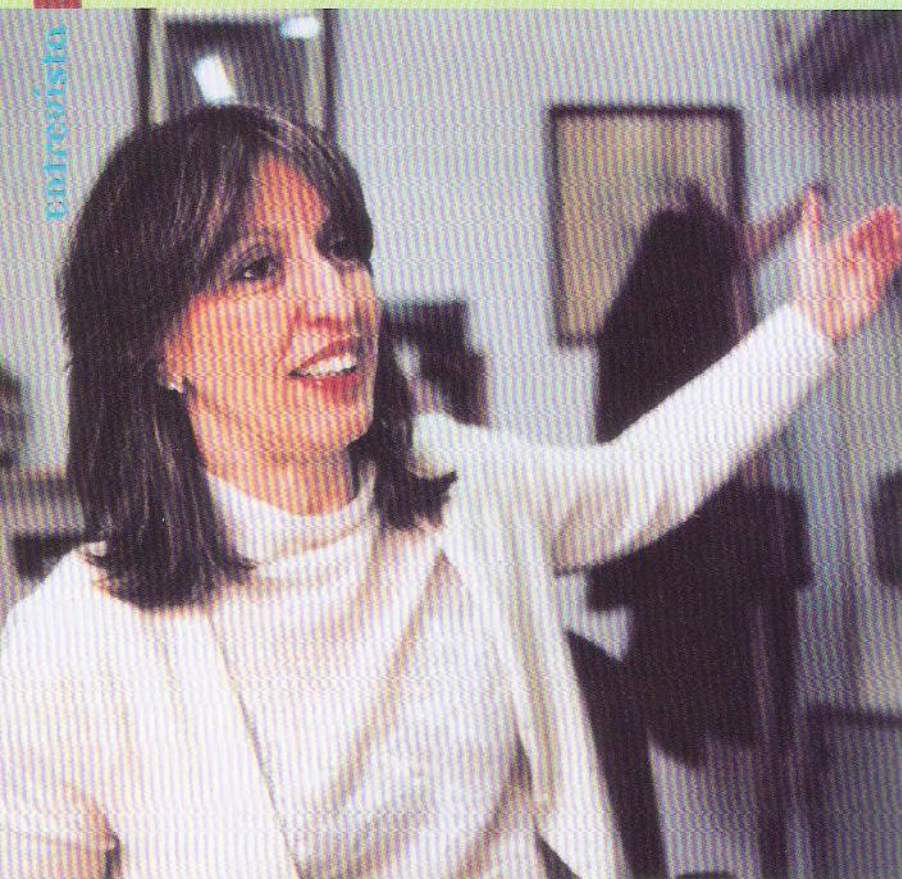
-¿Qué significa repolitizar el oficio?

-Esto no quiere decir partidizarlo, sino mostrar las dimensiones políticas que implica educar. Pensar qué porción de la cultura transmitimos,

qué significa priorizar una transmisión sobre otra, con qué preguntas, cuáles son las necesidades de los alumnos. Estas son cuestiones político pedagógicas y no meras decisiones técnicas. Si nosotros podemos discutir esto nos estamos haciendo cargo de un proyecto pedagógico y a la vez estamos construyendo otros sentidos.

-Ud. habló de lo daño de la reforma del 90.

-Uno de los efectos de la reforma ha sido la despolitización del trabajo docente, donde se impulsó mo-



dos de abordar la enseñanza desde perspectivas acotadas y tecnocráticas lavadas de estas preguntas centrales.

El descontento

“Malestar hubo en las diferentes épocas, sólo que la garantía de un futuro en que cesara lo hacía tolerable. La promesa de un mañana distinto funcionaba a pleno. Lo que hoy vivimos (deterioro de las condiciones materiales del trabajo, intensificación del pluriempleo, deslegitimación de la posición docente, etc.) está inserto en un tiempo en que la idea misma del proyecto está anulado. Más allá de la cantidad de PEI y PCI que hagamos en cada escuela aparece la sensación de la imposibilidad de acción, de deseo, de imaginar un futuro.

Nuestras escuelas están atravesadas por un presente plagado de urgen-

cias que no admite demoras: hay hambre, violencia, etc. Un presente que tenemos que atender en su materialidad más básica. Es ahí donde insisto con un retorno de lo político que permite no naturalizar este tiempo sino leerlo de otros modos, disputando sentidos y contribuyendo a otra orientación de la vida colectiva.

- Estamos hablando de contextualizar la escuela en este tiempo histórico.

-Hace falta pensar cómo se procesan políticamente los padecimientos. Nombrar la desigualdad y la injusticia como lo que son, en lugar de hablar de diversidad, o respeto a la diferencia, por ejemplo. Es un primer modo de intervenir en el malestar. En este caso en particular desde esta identidad que nos convoca preguntarnos qué hacemos

los adultos en las escuelas con la infancia vulnerada. ¿Son un dato y a él nos resignamos o lo dejamos afuera? Hace falta discutir los efectos de ciertas políticas sociales y económicas, acerca de los derechos, acerca de qué subjetividades estamos –se están– construyendo.

-Desde una perspectiva histórica ¿cómo sería?

-En los comienzos del sistema educativo las escuelas poblaban el territorio nacional y en ese contexto los maestros eran a la vez jueces de paz, enfermeros, etc. En un proceso sinuoso, la Nación y el Estado fueron desarrollándose, se diversificaron las instituciones y crecieron los derechos sociales. Con el estado de bienestar hubo una redistribución de la riqueza, una expansión de los derechos sociales y económicos y la generalización de los derechos políticos. Hoy vivimos en un proceso de desmantelamiento del Estado que erosiona la presencia y alcance de las instituciones públicas y de los programas encargados de proveer bienes sociales. Entonces la escuela aparece (como dice Patricia Redondo) como la última frontera de lo público. A ella se acude para satisfacer múltiples necesidades y reclamos. Desde una posición político pedagógica se nos impone pensar y actuar en función de aquello que es ineludible a la par de pensar qué es lo propio de la escuela y qué es de otros lados. Porque ¿qué puede hacer la escuela frente a barreras que parecen infranqueables? ¿cómo hacer para construir puentes? Y allí está el territorio de lo propio, de lo educativo: un vínculo polémico con los saberes, la cultura, lo heredado que sólo la escuela puede poner en discusión.

-La transmisión no tiene acaso mucho de imposición?

-Una transmisión lograda es aquella que deja aparecer la diferencia y que permite que cada generación recree ese legado de una forma original, propia. Es necesario que los adultos pasemos aquellos trozos de ese mundo que creemos vale la pena que no mueran con nosotros y que expliquemos por qué los elegimos. Somos responsables de este mundo como lo son las generaciones previas que nos lo legaron, pero los jóvenes pueden hacer algo diferente. Hannah Arendt dice que en la educación nuestra responsabilidad con respecto al mundo toma la forma de autoridad. Los docentes tenemos que conocer el mundo y ser capaces de darlo a conocer a los demás. La intervención educativa tiene en ese sentido una función decisiva que es hacer de enlace entre generaciones que la aceleración y fragmentación ha debilitado y este es un gran desafío ya que la legitimidad de los adultos está en cuestión.

-¿Vale la pena ser maestro?

Vale la pena y hace falta. Creo que reinventar colectivamente los sentidos para nuestro trabajo es enseñar algo en orden de la transmisión en una sociedad cada vez más polarizada e injusta recuperando también la posibilidad de lo común, de lo que nos une. Ante tanto desencanto el gesto de insistir, de seguir ofreciendo la posibilidad a las nuevas generaciones de construir un tiempo diferente, es quizás lo mejor de nosotros: la incorregible esperanza.

ALEJANDRA BIRGIN
Investigadora y docente
FLACSO - UBA - UEPC

“La docencia como profesión de Estado nació en nuestro país de la mano del normalismo en las últimas décadas del siglo XIX. Las escuelas normales fueron las que formaron sistemáticamente a los maestros. En la Argentina la escuela se fundó con una misión clara: construir la Nación. En ese proyecto y con ese sentido nace y en el marco de él el Estado tuvo la necesidad de marcar territorio. Edificó escuelas, dictó leyes, formó docentes. Había que sumar a gauchos, inmigrantes, indios, a una identidad nacional común, para lo cual la condición era el abandono de otras lenguas, rituales y costumbres. Es decir, se producían inclusiones y exclusiones. “Se imponían los derechos” dice Beatriz Sarlo. Esta escuela –la que conocemos como la pública– incluía una promesa y en ella legitimaba su existencia. La escuela prometía a quienes transitaban por ella salir del lugar social que tenían a cambio de la aceptación de sus pautas. Allí basaba su legitimidad y eficiencia.

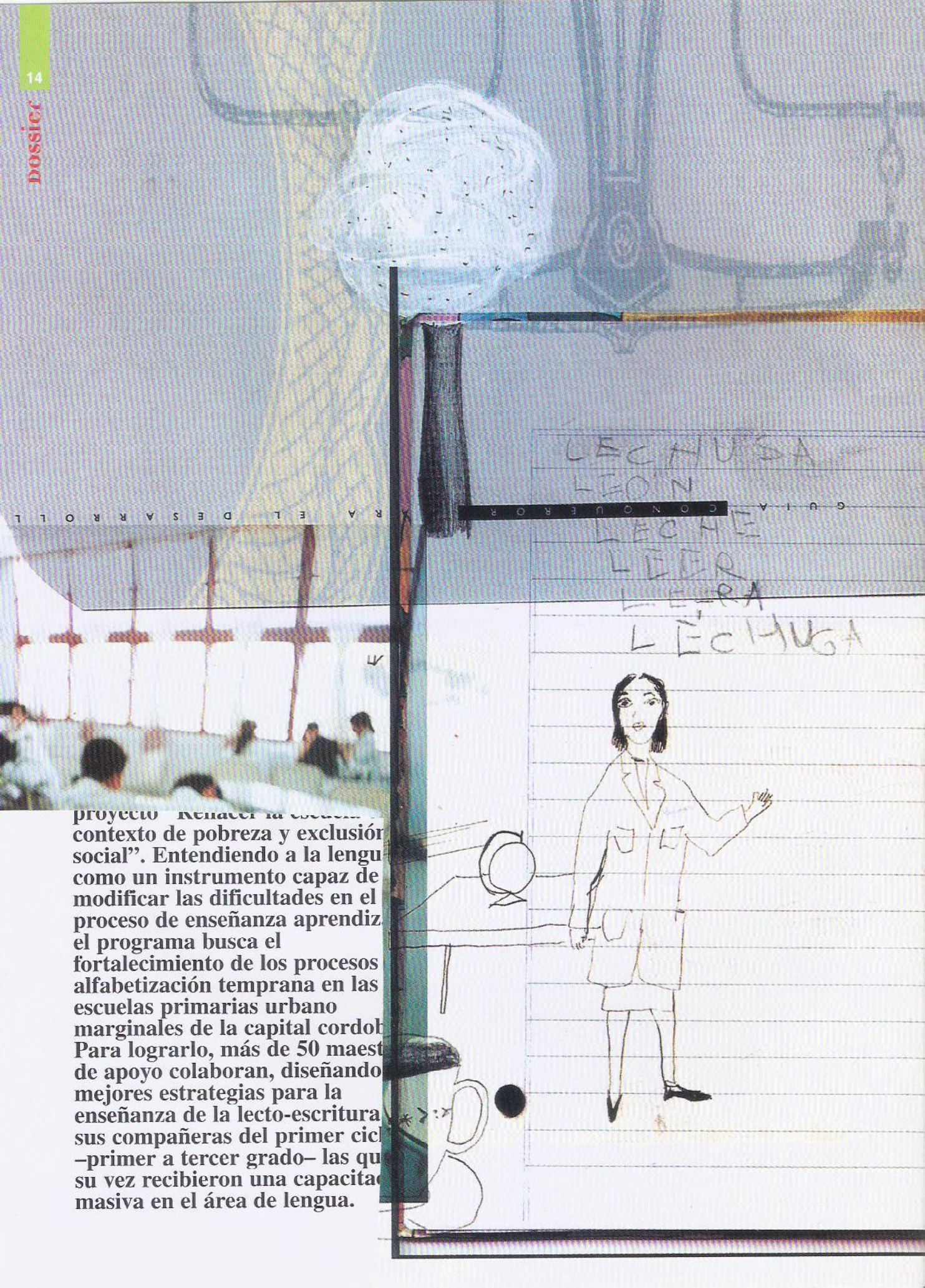
Si la escuela tenía una “misión” las maestras y maestros la encarnaban. No es casual entonces que la docencia fuera entendida como un apostolado. La palabra de ellos era santa e incuestionable. Si la señorita te retaba era por algo. Había que hacerle caso. Beatriz Sarlo en su relato sobre la vida de Rosa del Río, una maestra normalista de principios de siglo cuenta que cuando se hizo cargo de la dirección de una escuela de barrio uno de sus primeros gestos fue reunir a los alumnos varones en el patio, llamar al peluquero y raparlos en una campaña antipiojos. Esto, de imposible cumplimiento hoy, sin generar al menos una fuerte polémica sucedió sin ninguna protesta. La palabra del maestro estaba autorizada por los padres y la sociedad en general. Contaba con una confianza casi incondicional.

Remontarnos a los orígenes de la docencia como profesión y compararla con el ejercicio actual es útil para revisar los mandatos fundacionales y analizar las transformaciones que ha sufrido.

Hoy nos encontramos con un maestro cuya palabra está deslegitimada y su voz desautorizada tanto por las familias, como por los medios y las autoridades del sistema.

No obstante y cuando del pasado hablamos debemos evitar caer en la nostalgia. La mirada melancólica puede llevarnos a pensar que todo tiempo pasado fue mejor y obturar la posibilidad de imaginar y habilitar otros sentidos. Volver a construir un lugar autorizado para el ejercicio docente no quiere decir volver a santificarnos. De lo que se trata es de revisar ciertos sentidos cristalizados que se presentan como naturales, como siempre hubieran existido y como los únicos posibles

Es preciso revisar los mandatos para poder hacer algo diferente con ellos. Allí reside nuestra autonomía. Un psicoanalista egipcio, J. Hassoun plantea en Los contrabandistas de la Memoria que somos producto y a la vez portadores de una historia, no para repetirla o clonarla sino para hacer con ella otras cosas”.



proyecto "Renacer la escuela en un contexto de pobreza y exclusión social". Entendiendo a la lengua como un instrumento capaz de modificar las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, el programa busca el fortalecimiento de los procesos de alfabetización temprana en las escuelas primarias urbano marginales de la capital cordobesa. Para lograrlo, más de 50 maestras de apoyo colaboran, diseñando mejores estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura a sus compañeras del primer ciclo –primer a tercer grado– las que a su vez recibieron una capacitación masiva en el área de lengua.

Por un Proyecto
de Educación Popular
en los espacios
de la Escuela Pública

*“El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar
y ésta a la imposibilidad de ser neutros”*

Paulo Freire

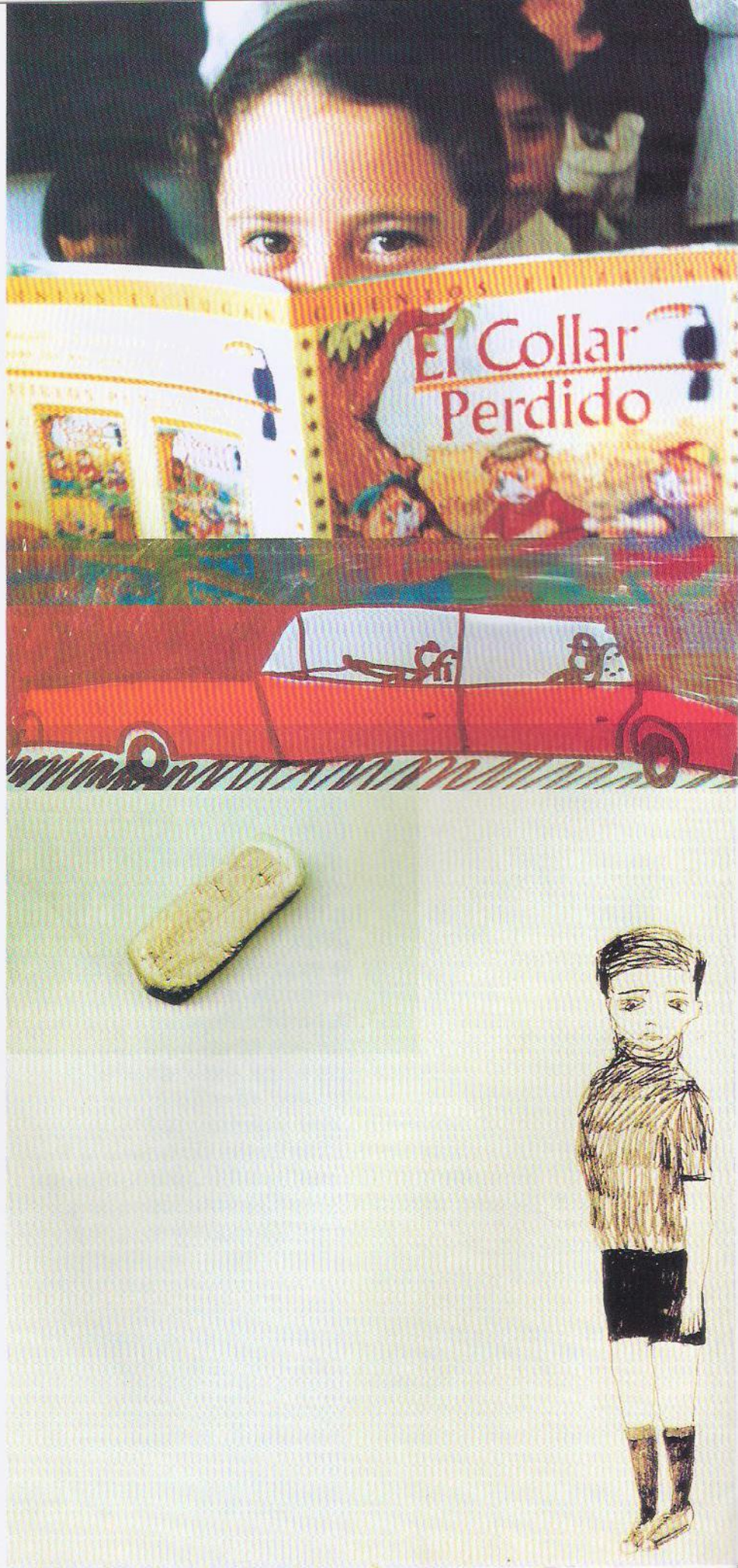
La utopía posible

En un contexto de marginalización, exclusión y crisis de la representación política, poner en marcha un Proyecto de Educación Popular en los espacios de la escuela pública argentina –afirma Encarnación Sobrino– no sólo es posible sino que resulta vital para crear las bases de un desarrollo sustentable, con democracia real y redistribución justa de los ingresos.

“

a

nadie escapa el momento crucial por el que atraviesa la escuela pública. Se encuentra en grave peligro la propia subsistencia del sistema educativo argentino, fragmentado en 24 subsistemas diferentes provistos de desiguales recursos, lo que acentúa las desigualdades regionales y provinciales. Los intentos privatizadores del conjunto de la Educación Pública por los grupos financieros nacionales e internacionales, que hegemonizan el país, cumplen ya 25 años. En ese lapso, los gobiernos de la dictadura y posteriormente los democráticos fueron dando diferentes pasos en dirección al abandono por el Estado de aquellas funciones que permitan regular las desigualdades sociales y redistribuir los ingresos. El FMI y el Banco Mundial preocupados por cobrar una deuda ilegítima contraída inicialmente por un gobierno de facto, se constituyeron en los principales asesores de los gobiernos argentinos de la democracia. Hoy, frente a la grave crisis financiera creada por el propio modelo neoliberal se refuerzan los intentos privatizadores en todas aquellas áreas que afectan directamente a los pequeños propietarios, a los trabajadores, a los desocupados, a los jubilados, al conjunto de las clases populares.



Pasará a la historia de la educación argentina la fecha del viernes 16 de marzo de 2001 cuando un ministro de Economía de la Nación —recién llegado como nuevo Mesías neoliberal— anunció un “paquete de medidas de ajuste fiscal” que permitirían al Estado cumplir con “compromisos externos ya contraídos” mientras que, simultáneamente, se anulaban los “compromisos internos” con la ciudadanía, sancionados mediante leyes del Congreso de la Nación. Más de la mitad del recorte propuesto correspondía a la Educación Pública en todos los niveles. La inmediata respuesta de docentes, estudiantes y otras fuerzas sociales de todo el país hizo retroceder aceleradamente al Gobierno Nacional y al propio ministro que redactó su renuncia pocas horas más tarde.

Precisión de conceptos

La ideología neoliberal hegemónica a partir de la dictadura, se caracteriza por la *perversión del lenguaje*. Falsea los significados aplicándolos a medidas que nada tienen que ver con los nombres elegidos. De este modo, una cantidad de vocablos que otrora tuvieron significados particularmente progresistas pasan a designar acciones retardatarias. Así se habla de *autogestión*, cuando el Estado se desentiende financieramente de ciertos servicios públicos, tales como la Salud. Sin embargo, el concepto de *autogestión* nació para hacer referencia a la dirección de las empresas por los trabajadores que suponía previa o simultáneamente la propiedad de los medios de producción. No se entiende la *autogestión* sin recursos materiales para llevar a cabo un proyecto popular de cualquier tipo que sea. *Descentralización* es otro concepto que, en principio, ninguna persona democrática puede rechazar. Sin embar-

go, la descentralización de los servicios educativos y de salud implicó la transferencia hacia las provincias y/o municipios de niveles educativos completos, sin destinarse los recursos suficientes para su buen funcionamiento ni teniendo en cuenta el aumento de la población. Toda medida aparentemente democrática es pensada para achicar costos y no para ampliar la democracia de la ciudadanía. Un análisis semejante podríamos realizar del término tan en boga de *calidad de los servicios*. La *calidad* neoliberal se mide de acuerdo con parámetros cuantitativos con el pretexto posterior, no de mejorar los servicios sino de reducirlos o eliminarlos. Sin embargo, el concepto de *calidad* tiene que ver básicamente con la autocrítica que pueda realizar la propia comunidad educativa con el propósito de mejorar y perfeccionar lo realizado.

En la misma línea ideológica se utiliza hoy el concepto de *popular*. Resulta una necesidad aclarar desde dónde hablamos cuando nos referimos a *Educación Popular* o *Educación Pública* y qué queremos decir cuando vinculamos a ambas en un mismo proyecto. Barreiro expresa que “*Educación Popular*” puede ser una denominación tramposa dada a nuevas formas y sistemas propugnados por las clases dominantes para perpetuar o profundizar si cabe, la alienación de nuestros pueblos (Julio Barreiro, 1978).

Pueblo y *popular* constituyen categorías históricas que modifican su contenido de clase según la dinámica social de cada momento. Sin embargo, podemos acercarnos al significado más general del concepto *popular* diciendo que es el calificativo que hace referencia a clases o grupos sociales que tienen en común el ser económica, política e ideológicamente subalternos u oprimidos con relación a otro sector que no

puede considerarse popular, porque o bien constituye la élite dominante que se beneficia de la dominación o explotación de las clases populares, o bien —a pesar de tener orígenes populares— se pone al servicio de las élites. La situación objetiva de explotación, marginalización o exclusión limita el ejercicio libre y autónomo de los sectores populares así como de su potencialidad creativa y de su capacidad de actores sociales y políticos independientes.

Sin embargo, el momento histórico presente, de crisis del modelo neoliberal, de crisis de la representación política y de modificación profunda de la estructura de clases sociales, ofrece una oportunidad privilegiada para constituir un movimiento histórico portador de un proyecto popular que rechace las formas encubiertas o directas que ejerce sobre las mayorías el capital financiero nacional e internacional y que pone en peligro la existencia misma de la Nación.

En los comienzos de la democracia apenas se decían o se escribían las palabras *pueblo* y *popular*. A veces se las pronunciaba en voz baja. En este momento, frente al fracaso estrepitoso del capital financiero dominante para extender el bienestar entre las mayorías y lograr un desarrollo sostenido, esos vocablos adquieren una nueva legitimidad, se llenan de contenidos diversos como reacción a un contexto globalizado que intenta borrar las identidades mediante el consumismo y la macdonalización de la cultura. Frente al empujamiento del Estado-Nación se amplían y refuerzan una multiplicidad de identidades populares. Se abren nuevos espacios que permiten pensar en la viabilidad de un proyecto de educación y de cultura popular.

Las transformaciones profundas y aceleradas que tuvieron lugar du-

rante los últimos veinticinco años han provocado la convergencia contestataria de diferentes grupos sociales, de nuevas categorías de asalariados y de pequeños productores. Los movimientos actuales tienden a reunir una gama diversa de sectores de la sociedad civil afectados en grados diversos por el modelo neoliberal. Cada uno de estos movimientos posee una génesis propia, los actores sociales son de orígenes sociales diferentes, varían los espacios geográficos en los cuales actúan. Estos nuevos actores son los protagonistas de los movimientos urbanos de los barrios pobres en reclamo por mejoras de servicios o de infraestructura, de los movimientos civilistas en reclamo de justicia y contra la impunidad. Integran los movimientos por los derechos humanos, los movimientos de mujeres, son productores y productoras rurales. Conforman los movimientos aborígenes de diferentes etnias, de ecologistas, de jubilados, de desocupados, contra los altos precios del peaje. Nacen al amparo de las organizaciones no gubernamentales (ONG), movimientos comunitarios de distinto tipo. Hay un renacer de los movimientos cristianos de base. Todos estos grupos reaccionan al empobrecimiento generalizado, a las desigualdades, a las injusticias de todo tipo, a las exclusiones. Al mismo tiempo expresan reivindicaciones de participación en tanto ciudadanos en el marco de una democracia. Se trata de sectores populares que fueron surgiendo por necesidad de acción y protagonismo, superando las viejas prácticas proselitistas y clientelistas. Ocupan espacios de resistencia y de reconstrucción de las expresiones y necesidades populares. Las organizaciones de los trabajadores a veces acompañan a estos movimientos incorporando algunas de sus reivindicaciones.

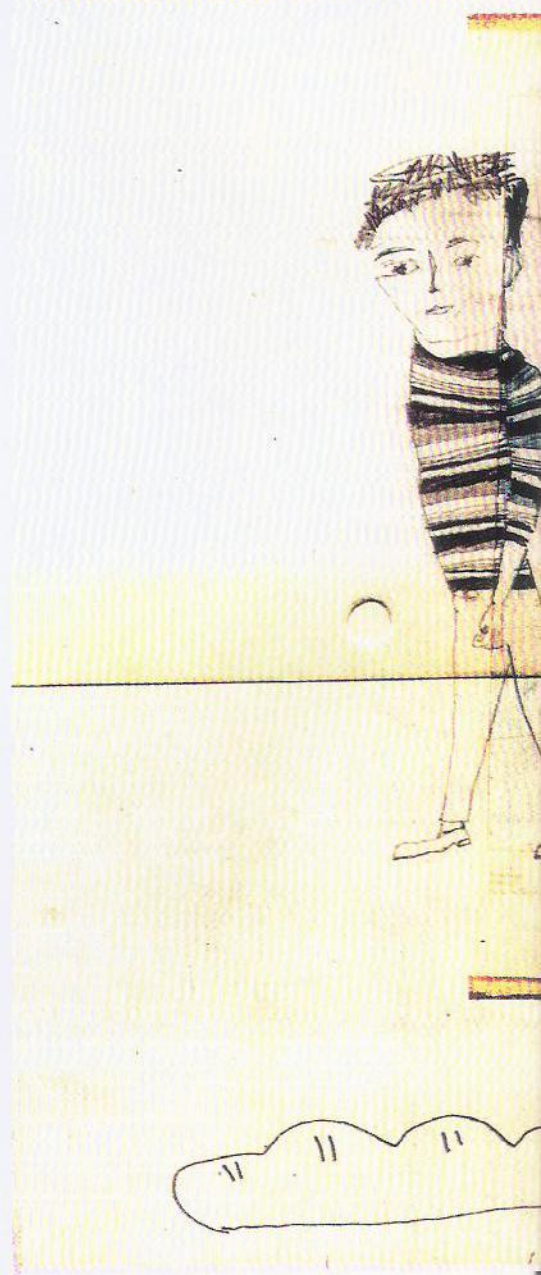
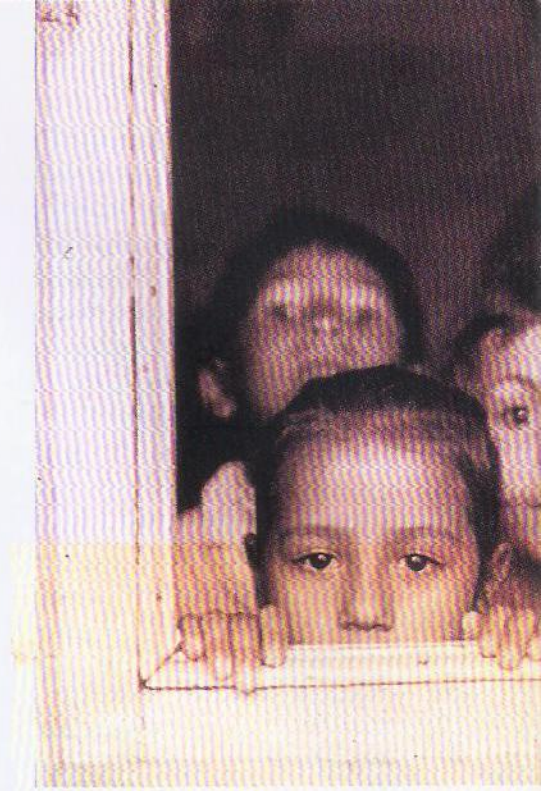
Como advertimos, *Popular* significa también poseer una alternativa propia, expresa la necesidad de construir un proyecto histórico que tienda hacia una sociedad más justa, más respetuosa de las diferencias, con democracia participativa real. El calificativo de *popular* puede ser dado, por ejemplo, al proyecto que desde hace doce años se lleva a cabo en Porto Alegre, Brasil (Tarso Genro y Urbiratan de Souza, 1998 y Bernard Cassen, 1998).

Lo popular en tanto realidad unitaria de diversas clases o sectores oprimidos tiene que mostrar que existen *solidaridades* que permiten la construcción —a pesar de las diferencias— de un proyecto histórico común. Esto implica la necesidad de ser particularmente críticos y conscientes de las relaciones de dominación y explotación existentes en los diversos niveles e instituciones políticas y sociales, sean éstas civiles o del Estado.

El educador brasileño Carlos Rodríguez Brandão (1983) agrupa de la siguiente forma los tipos de experiencias que se han denominado de *educación popular*:

1. La educación popular como instrumento de concientización que tiene como destinatario a diferentes sectores del pueblo;
2. El trabajo pedagógico de carácter convergente entre educadores comprometidos y los movimientos populares;
3. La educación popular llevada a cabo por el propio pueblo organizado cuando realiza su trabajo político y construye su propio conocimiento.

En nuestra propuesta, es posible pensar en la convergencia de estrategias que se expresan en los tres tipos de proyectos enunciados.





El punto de partida es una educación profunda y auténticamente democrática que aspire a un proyecto de sociedad diferente de la que tenemos, una sociedad incluyente con democracia participativa en la que múltiples identidades converjan cooperativamente. Una sociedad en la que no haya niños sin ir a la escuela, ni maestros empobrecidos y fatigados por exceso de horas de clase o condiciones de trabajo lamentables.

Requisitos para un proyecto de educación popular

Existen dos requisitos para hacer posible este proyecto de educación popular en los espacios de la educación pública. El Estado nacional y los estados provinciales deben cambiar la dirección de la transferencia de recursos económicos. Una parte importante de los enormes recursos del sector financiero y de los otros sectores enriquecidos durante este último cuarto de siglo, se deben dirigir hacia los sectores populares empobrecidos por el modelo económico. Esto permitirá asegurar la justicia económica, social y educativa. El Estado debe proveer los recursos necesarios para garantizar la salud de niños y jóvenes para que puedan acceder verdaderamente a una educación pública gratuita, de calidad y para todos. La otra condición es la dignificación del trabajo docente en todo el territorio nacional. Es necesario proporcionar condiciones y medio ambiente de trabajo adecuados, salarios suficientes para asegurar la salud y el bienestar personal y familiar. También es indispensable garantizar el perfeccionamiento, en la dirección que reclaman los propios docentes y los gremios. Los requisitos que acabamos de señalar como bases para una nueva

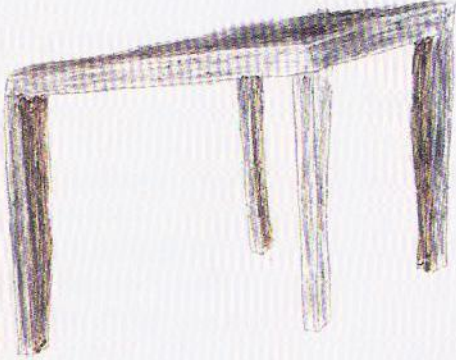
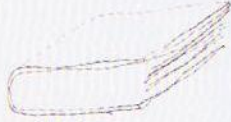
Educación Pública harían posible la concreción de un Proyecto de Educación Popular. El proyecto al que aspiramos está pensado para articular la educación sistemática, la formación extraescolar, la formación permanente, la educación de jóvenes y adultos, la educación comunitaria. Todas estas formas deberían integrarse en las políticas educativas y culturales del Estado. El currículum participativo y comunitario constituye el instrumento capaz de vehicular estas políticas.

La educación popular ha sido entendida por algunos como una práctica que se lleva a cabo, fuera de los límites del sistema, en la periferia del mismo y que sería la anti-escuela o el espacio en el que tiene lugar sólo la educación de los adultos que fueron expulsados del sistema o que nunca tuvieron acceso al mismo. Nuestro concepto de educación popular es mucho más amplio. Concebimos la educación como un proceso de naturaleza política que está al servicio de determinados proyectos sociales y políticos y que tiene la capacidad de contribuir a crear hegemonía, a provocar un cambio social, a construir una sociedad más democrática y justa, o bien, una sociedad profundamente desigualitaria.

Características de la educación popular

En la línea teórica y metodológica que inspirara Paulo Freire, incluimos a continuación algunas de las **características que distinguen a la educación popular:**

- La formación aparece como un **instrumento de democratización de las relaciones sociales, de emancipación de los sectores populares.** La formación se la concibe integrada a la experiencia



In Me Mo Ju Vi Ni De
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12
 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24
 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36
 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48
 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60
 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72
 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84
 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96
 97 98 99 100

please take a moment to record the following information
 about your new system. This information will help us to help
 you more quickly when you call for assistance.
 Computer model purchased _____
 Computer & monitor serial numbers _____
 Date of purchase _____
 Where purchased _____
 Amount of memory (RAM) _____
 Size of internal hard drive _____
 Size of external hard drive _____
 System software version _____
 Type of display/monitor _____
 Type of printer _____
 Expansion cards installed _____
 Type of modem _____
 Type of modem _____
 Other peripherals attached _____
 Type of networking system _____

Apple Computer, Inc. All rights reserved. Apple, the Apple logo, AppleLink, and Macintosh are
 trademarks of Apple Computer, Inc., registered in the USA and other countries. Where legal, and
 where Apple Computer, Inc. is a service mark of Apple Computer, Inc., registered
 in the USA and other countries. Apple, the Apple logo, and AppleLink are trademarks of Apple
 Computer, Inc. All other trademarks are owned by their respective companies.
 Apple Computer, Inc. is not responsible for typographical or graphical errors that appear in this document.
 © 1997 Apple Computer, Inc. All rights reserved.



System Record

de vida y de trabajo de los sujetos de la formación.

- **Relación pedagógica horizontal.** Este tipo de relación es lo contrario del autoritarismo y de la jerarquización de la cual hace gala la pedagogía tradicional. El educador es concebido como el animador de una práctica pedagógica participante, crítica, movilizadora, concientizadora que posibilite los procesos de formación de una conciencia autónoma. "La escuela autónoma tiene hoy un nuevo nombre: autonomía. La educación para la autonomía es la base de la educación liberadora y antiautoritaria" (Moacir GADOTTI, 1996).
- **Relación entre teoría y práctica.** Vivir intensamente esta relación como una unidad contradictoria de manera tal que ninguna pueda prescindir de la otra.
- **Aplicación de metodologías participativas.** Éstas tienen sentido sobre la base de relaciones horizontales entre educadores y educandos. Entre estas metodologías se le da una particular importancia a la **Investigación Acción Participativa** (Ver Encarnación Sobrino, 2000) y las **formas alternativas de comunicación** (Jeanette Hernández, 1991).
- **La Investigación Acción Participativa (IAP)** constituye una de las más importantes estrategias metodológicas destinada a promover transformaciones de la propia práctica pedagógica y la incorporación de innovaciones. Permite, además, que esos cambios se manifiesten en las prácticas sociales vinculadas a la educación de jóvenes y adultos, al desarrollo comunitario y al desarrollo social. La IAP constituye el tipo de investigación más estrechamente ligado a una educación innovadora, antiautoritaria, crítica,

Posee, potencialmente, la capacidad de análisis de la realidad social del microcosmo circundante, así como la capacidad de vincular a éste con el contexto nacional y aun internacional.

- **La comunicación alternativa:** informar, problematizar, orientar constituyen objetivos de este tipo de comunicación que puede combinar diversas formas y técnicas: volantes, periódicos, representaciones teatrales, música, poesía, expresiones artísticas, literarias.
- **Recuperación de la memoria popular** que permita recoger todo aquello que tiene que ver con la vida cotidiana de los sectores populares: formas de vida, hábitos, recuerdos de momentos difíciles, de luchas populares. Se trata de descubrir el saber colectivo vinculado al pasado para propiciar el análisis, la reflexión, la crítica y la acción sobre el presente. Con lo cual se logra recuperar y construir la identidad de las grandes mayorías dado que ésta no se hace con "esencias" o abstracciones a las cuales hace referencia cierto patrioterismo.
- **Reforma de la administración de la educación.** Paulo Freire expresa que cuando fue Secretario de Educación de San Pablo debió comenzar por una reforma administrativa: "*Era imposible hacer una administración democrática a favor de la autonomía de la escuela, que siendo pública fuese también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizaban el poder autoritario y jerarquizado*". Se hace necesaria la participación de las comunidades en la administración mediante las asociaciones de padres, los gremios docentes, los consejos estudiantiles



Encarnación Sobrino

Profesora Titular en el área de Sociología de la Universidad Nacional de Villa María.

ex. Secretaria de Prensa y Cultura de la Delegación San Martín de la U.E.P.C.

BIBLIOGRAFÍA

- **BARREIRO Julio:** *Educación Popular y proceso de concientización.* México. Siglo XXI. 1978.
- **CASSEN Bernard:** *Démocratie participative à Porto Alegre y Anatomie d'un pouvoir populaire.* Le Monde Diplomatique. Août 1998. Page 3.
- **GADOTTI Moacir (Prólogo de Paulo Freire):** *Pedagogía de la praxis.* Miño y Dávila. Buenos Aires. 1998.
- **GARCIA Marco Aurelio:** *El Mercosur neoliberal ya demostró su fracaso.* Entrevista realizada por Luis Bruschtein en Página 12. 18 de julio de 1999.
- **GENRO Tarso y DE SOUZA Ubiratán:** *Presupuesto Participativo - La experiencia de Porto Alegre.* EUDEBA. 1998.
- **HERNANDEZ Jeanette:** *La Educación de Adultos como organización para el Desarrollo Social en ANDER EGG E, GELPI E, HERNANDEZ J. PEIRO J. y JABONERO M.:* La Educación de Adultos como organización para el Desarrollo Social. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1991.
- **RODRIGUEZ BRANDAO Carlos:** *La educación popular de adultos (Los caminos cruzados. Notas acerca de la forma de concebir y hacer educación en América Latina) en La Educación de Adultos en América Latina y El Caribe.* Santiago de Chile. UNESCO/ORI/AI.C.
- **SOBRINO Encarnación:** *Construcción colectiva de los conocimientos y transformación de las prácticas socio-pedagógicas.* CIDER/INESCER. Villa María (Córdoba) Versión corregida 2000.

EL guardapolvo

blanco no es sinónimo de equidad



El sacerdote Horacio Saravia rescata el papel de la escuela pública y gratuita en la formación del hombre sin recursos, porque promueve su promoción y participación en el sistema. Aunque sostiene que no ha logrado la equidad y que el Estado debe entregar más recursos a aquellas donde concurren los niños provenientes de los sectores más carenciados.



—¿Cuál es el rol de la escuela pública, hoy?

—La escuela como institución es bastante nueva y por lo tanto tiene mucho por aprender y consolidar. Por suerte ya ha pasado la época de la escuela redentora, la que resolvía todos los problemas del hombre. Yo creo que es una institución, un lugar de encuentro que aporta, entre otros, a la resolución de los problemas, o sea, a la superación del ser humano. Esto lo digo pensando en lo que ha venido siendo en el pasado. Hoy, creo que su rol —aun cuando yo tenga serias discrepancias con Sarmien-

to, porque pertenezco al mundo aborigen y amo esa cultura—, sigue siendo el postulado del sanjuanino que no fue otro que el de educar al pueblo. Y en eso es insustituible. Pero para que se logre ese objetivo de una educación popular es necesario que se sigan creando mecanismos para garantizar su gratuidad.

—¿Qué puede aportar la educación privada?

—Cuando se habla de educación privada, generalmente se la vincula con la católica, con la que ofrece la Iglesia. En todo caso hay que recor-

dar que ésta ha tenido que reemplazar muchas veces al Estado en sus obligaciones, pero no se las debe ver como sinónimo, porque en la actualidad se ha consolidado un concepto de escuelas privadas que son verdaderos negocios y que no tienen nada que ver con una confesión.

—Pero usted sostiene que el Estado es insustituible

—Como hombre de la Iglesia digo que la gratuidad garantiza que la educación llegue a todos. Yo mismo vengo de un lugar muy humilde,

donde viví buena parte de mi infancia en una villa miseria, en Salta, y si yo pude estudiar el primario fue gracias a la escuela gratuita que estaba muy cerca de la villa. Entonces, incluso desde mi experiencia de vida, estoy seguro de que la educación gratuita y la educación popular es la única esperanza que le queda al hombre pobre, al que carece de recursos y no puede promoverse ni participar activamente en el sistema. Esto no quiere negar la existencia de la escuela privada. Mi mensaje, mi discurso, no es contra la escuela privada, sino a favor de la educación pública. Pero desde el Estado hay que reafirmar el concepto de que la educación es un derecho y no un privilegio y que por lo tanto tiene que alcanzar a todos, ser accesible para todos.

—¿La escuela pública está consagrando las diferencias?

—Las políticas educativas, no sólo en el ámbito provincial o nacional, sino también a nivel mundial, no han logrado la equidad, la igualdad. Es cierto que, dentro de la educación pública, hay actitudes sectoriales y hasta de discriminación. Se ve con muy malos ojos, de pronto, que un negrito pueda entrar a una determinada escuela, porque atenta contra el prestigio de la institución. Lo que quiero decir es que negar que hay escuelas que son para pobres y escuelas que son para ricos sería necio, sería ciego. Permitir la existencia de escuelas públicas con estas características ya es discriminación. Entre los grandes desafíos de la escuela pública está lograr la equidad real. El guardapolvo blanco no necesariamente logra esto.

—¿El Estado, que debería hacer?

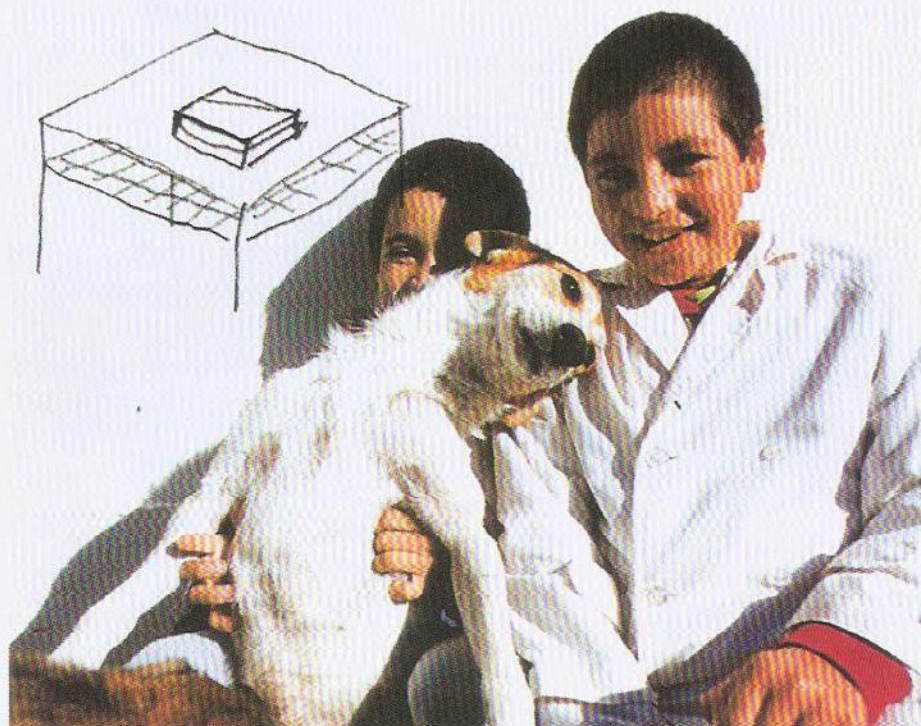
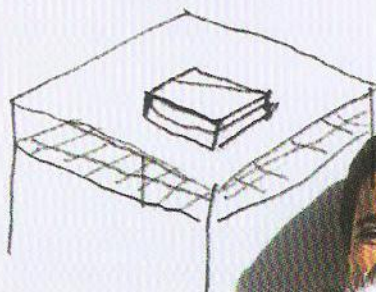
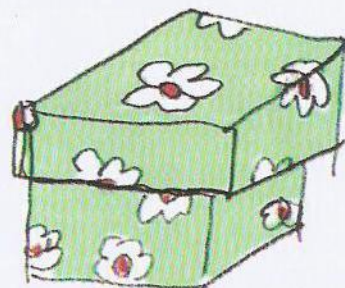
—Lo primero que debe hacer cualquier gobierno es optar por una política educativa que no puede estar

al vaivén de cuestiones partidarias. Y que debe ser asumida como una política de Estado. Entonces, después de elegir una opción, que hoy no existe, el Estado debe informarse, formarse y tener una fuerte convicción de los desafíos que se presentan y no reducir el problema sólo a un número de escuelas, porque no es correcto ajustar la preocupación sólo a lo económico. El desafío es la equidad: que la escuela pública alcance a todos. Porque equidad no es sinónimo de igualdad, ni de uniformidad. La equidad es, por ejemplo, tener en cuenta que algunos chicos de sectores sociales económicamente altos pueden necesitar menos recursos y aquellos chicos que vienen de familias desampara-

das, van a necesitar más recursos. Es decir, equidad no significa recursos iguales para todos desde el vamos, sino según las necesidades. Al menos así entiendo yo la equidad y eso significa hacer una opción preferencial por el pobre. Mientras el Estado, en educación, no haga una opción preferencial por los pobres estamos muy lejos de ese ideal de Sarmiento.

Padre Horacio Saravia

Prof. en Historia y Lic. en Ciencias de la Educación Dir. del nivel terciario del Instituto de Culturas Aborígenes y miembro de la Pastoral Social.





Refundar

la escuela pública para formar los
ciudadanos del siglo XXI

Gregorio Germán plantea que la escuela persiste en la formación de los ciudadanos con el proyecto de la Modernidad, cuando los requerimientos son otros.

Para ello propone la formación de una segunda ciudadanía, a través de una educación que contemple las nuevas relaciones del hombre con el conocimiento. Los cambios deben basarse en los proyectos pedagógicos que cada escuela elabore y en la profesionalización de los docentes.

—¿Cuáles son las nuevas demandas a la escuela?

—La escuela pública moderna, que es la que hoy tenemos y permanece, surge en el siglo XVIII con un proyecto pedagógico moderno muy claro: formar al nuevo ciudadano para que pueda participar en las nuevas repúblicas. Transmitir la cultura nacional para que se promovieran las nuevas formas sociales y económicas fue el eje principal. La alfabetización y el dominio elemental de las matemáticas, fueron las herramientas para lograrlo. Pero los desafíos pedagógicos del nuevo siglo han cambiado. Los requerimientos no son sólo de orden cuantitativo, sino y principalmente cualitativos. Las nuevas demandas están centradas en la calidad de la educación. Si la escuela pública y sus responsables, principalmente el Estado no asumen este desafío, la educación se verá cada vez más sumida en la impotencia. La escuela es una institución principal para contribuir en la lucha contra la profundización de la segmentación y la exclusión social y económica.

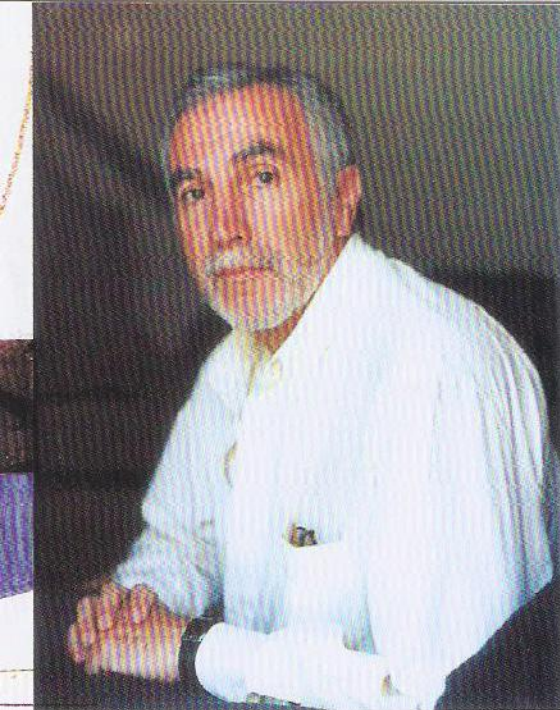
—¿Esto se logra a través de un correcto financiamiento?

—Una perspectiva de análisis fundamental es lo económico en relación con el presupuesto y el financia-

miento. El impacto que produce en la sensibilidad social y el enorme consenso respecto de la necesidad de incrementarlo ha quedado claramente demostrado, no sólo en los últimos acontecimientos, sino también en las luchas de las últimas décadas. Esta lucha por el mejor presupuesto es necesaria pero no suficiente. Hay que ubicar el debate en el campo problemático de la calidad de la educación. La escuela pública debe ser revitalizada con nuevas partidas económicas, pero además con nuevos proyectos pedagógicos que permitan superar y transformar aquel proyecto pedagógico de la modernidad que hoy está en crisis. No se trata ya de problemas más bien cuantitativos de alfabetización de grandes poblaciones (aunque todavía quedan en nuestro país núcleos de sectores sin alfabetizar) sino de las nuevas relaciones con el conocimiento, sus nuevos modos de transmisión y distribución que hoy son cualitativamente diferentes.

—¿Cómo son esas nuevas relaciones del hombre con el conocimiento?

—El conocimiento se ha vuelto el capital más poderoso y complejo acumulado por la sociedad como factor central para su crecimiento. Si el proyecto pedagógico de la moderni-



dad se propuso formar al ciudadano de aquellas repúblicas modernas nacientes del siglo XVIII, hoy hay que refundar la escuela pública con nuevos proyectos pedagógicos que formen los nuevos ciudadanos del siglo XXI, podríamos decir: una segunda ciudadanía. Las nuevas formas de interacción con el conocimiento son decisivas en la formación de esta segunda ciudadanía y para esto es necesario cambiar la escuela. Formar un alumno activo, creativo, es hoy una demanda principal. Que sea capaz de reconocer, definir y resolver problemas. Que esté capacitado para diseñar proyectos alternativos que permitan transformar los conflictos en oportunidades. Trabajar en equipo, cooperar, concertar y complementarse con los otros. Después de mucho tiempo, las demandas a la escuela son coincidentes con las del campo laboral y con las necesidades para formar esta segunda ciudadanía.

—¿Qué dificultades tiene la escuela para cambiar?

—Una primera hipótesis para explicar las dificultades al cambio, es la ausencia de lo pedagógico como eje primordial que coloque a las instituciones educativas como instituciones específicas. Esta especificidad

aparece desdibujada, desjerarquizada y es necesario poner en el centro el carácter educador, académico de la escuela como la nota que justifica su existencia. Sin embargo, pareciera que la escuela puede funcionar sin una orientación pedagógica que la guíe, y predomina en ella un espíritu pragmático en el sentido que se dedica a resolver problemas acuciantes y a responder con eficacia a las exigencias inmediatas. Si bien esto es parte del camino, no permite avanzar en el desarrollo de la escuela. El sistema no se cae porque los efectos que se logran parecieran ser suficientes: lo urgente sustituye lo importante.

—¿Cómo plantearía esos cambios?

—Una metáfora principal para pensar pedagógicamente la escuela es la noción de proyecto pedagógico que nos permite plantear los cambios como un proceso en continuidad, signo de nuestra época. Las escuelas deben elaborar sus propios proyectos pedagógicos de manera que se supere la burocracia de las instituciones escolares. Cuando estos proyectos no están explicitados pareciera que la escuela se mantiene unida no por su coherencia interna, sino más bien por metas formales que vienen del sistema de autoridad formal. Las enormes dificultades de los intentos de cambios, realizados desde las administraciones ministeriales centrales, atestiguan que es poca la esperanza en los grandes proyectos diseñados desde fuera de la práctica. En tanto, crece el valor de intentos que, quizá, son más modestos pero más próximos a la realidad particular de cada escuela. Por eso resulta fundamental generar espacios pedagógicos para la participación de los educadores y la toma de decisiones colectivas de la vida institucional. De este modo, el do-

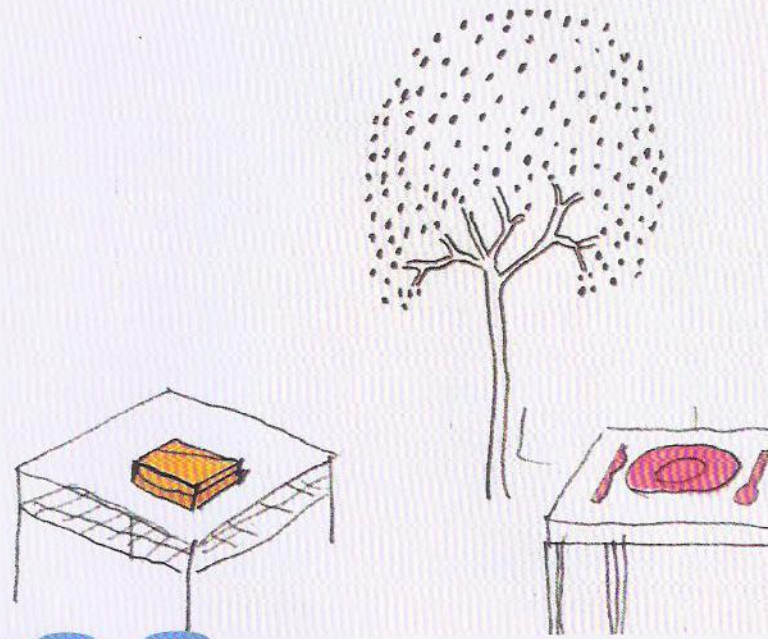
cente siente que el proyecto de su escuela es, en parte, su propio proyecto, con lo cual se logra consenso pedagógico. Para eso hacen falta horas institucionales que contemplen la práctica preactiva y la postactiva de los docentes. Es decir, no sólo el momento de interacción con los alumnos, sino cuando los docentes planifican y posteriormente evalúan.

—¿Entonces los cambios deben ser descentralizados?

—Hay que combinar centralización con descentralización. Los organismos internacionales plantean que las evaluaciones que se hacen de las reformas educativas fuertemente centralizadas, en general tienen enormes dificultades. No así aquellos cambios que se realizan descentralizadamente, asentados en cada región y en cada institución. Pero esto no implica anular toda centralización, ni el seguimiento de esos proyectos, ni el apoyo externo de expertos y especialistas. Todo lo contrario, significa un redimensionamiento para que se inserte en cada institución educativa, su propia cultura. El cambio debe poner el centro del esfuerzo en la profesionalización de los docentes generando espacios de formación docente en la acción cotidiana de cada institución. Con ello se lograría transformar una escuela estancada en una escuela revitalizada y ponerla en marcha sobre la base de proyectos pedagógicos que permitan articular e integrar, no sólo a los actores internos de la institución: docentes, alumnos, directivos y auxiliares, sino también a las fuerzas externas sociales, a la comunidad, a los padres.

Gregorio Germán

Profesor de Pedagogía de la UNC. Fundador y Rector de la Escuela Nueva Juan Mantovani



Los recursos deben ser reasignados

Las escuelas deben competir y recibir subsidios estatales proporcionales a la cantidad de alumnos. María Echart sugiere arancelar las poblaciones con ingresos medios y destinar mayores fondos a las desfavorecidas.

—¿Qué rol le asigna a la educación pública?

—La escuela pública tiene que cumplir un rol fundamental sobre todo en términos de equidad, porque para una porción de la población es su única posibilidad de mejorar, de crecer intelectualmente y de educarse. Los estudiantes, pertenecientes a los sectores más vulnerables, son alumnos que no tienen la posibilidad económica de complementar, cubrir o suplir las fallas que pueden tener las instituciones educativas mediante la compra, por ejemplo, de clases particulares, o de asistencia especial, y quienes provienen de niveles de ingresos más bajos también vienen normalmente de familias que tienen poca educación acumulada. Sus padres aun cuando, seguramente, perciben la importancia y la relevancia de la educación no están en condiciones de ayudar a sus hijos porque ellos mismos no tienen educación. Es misión entonces de la escuela pública mejorar esa situación.

—Estamos hablando de igualar oportunidades.

—Sin duda, es más, si la escuela pública no cumple ese rol, carecemos



de otra institución que lo pueda hacer. Y fíjese que en un trabajo, que hicimos en Fiel hace dos años, queda reflejado que en la distribución de ingresos la variable que resultó más reveladora fue la de la educación. Es ella la que posibilitó la movilidad social, una mejor vida, económica y social y por lo tanto mejor sociedad. Entonces, si esa institución —que para una parte importante de la población es la única— fracasa, está fracasando el único instrumento social que tenemos. Por eso es que, en mi opinión, la mejora de la escuela pública, —como transmisora de valores y de conocimientos— que se debe revelar en lo que los chicos han aprendido, en las habilidades que los chicos adquieran; es crucial.

—¿Los esfuerzos del Estado deben estar dirigidos hacia los que menos tienen?

—Sí, definitivamente, y tiene que haber una mirada muy especial y políticas muy especiales para esos sectores de la población, por lo mismo que le estoy diciendo.

—¿Destinar recursos de manera diferencial?

—No es que yo esté pensando que

los recursos que tiene hoy para moverse la educación sean los ideales, pero, con las dificultades que tenemos habría que privilegiar a los sectores más postergados.

—La pregunta del millón es ¿de dónde se obtienen mayores recursos?

—Resulta difícil volcar más recursos a la educación y me gusta ser realista. Esta es la situación: ojalá fuéramos más ricos, pero no lo somos. No obstante hay muchas cosas que hacer en términos de mejor administrar y mejor asignar. Hay mucha plata que se va en funciones administrativas, o en suplencias, por ejemplo. Hay que mirar también sobre qué base están trabajando los docentes. O sea, cuáles son las reglas, porque éstas hacen que necesitemos más suplencias o menos suplencias. Y, en términos de equidad, yo planteo una mejor organización. Si miramos al sistema, el Estado da lo mismo a un chico pobre que a un chico rico. A un rico se lo premia varias veces.

—Pongamos ejemplos.

—Por ejemplo, hay estudios que nos dicen —acá y en el resto del mundo— que los chicos pobres mejoran su rendimiento en aulas con menos alumnos, entonces por qué no pensar en aulas más chicas, por qué no en maestros recuperadores en aquellos lugares donde hay población de riesgo educativo y ayudar al docente que es responsable del aula habilitando más horas como si esos chicos tuvieran maestras particulares. Este tipo de cosas, yo diría que es organización. Porque de todos modos esos sueldos ya se están pagando; entonces ¿por qué no mejorar asignación en este sentido en pos de mejores resultados? En síntesis, yo creo que hay cosas que se pueden hacer aun con el presupuesto que tenemos.

—¿Usted está de acuerdo en que las escuelas compitan y sean premiadas presupuestariamente de acuerdo a sus resultados?

Para que cualquier actividad sea exitosa uno tiene que tener lo que los economistas llamamos incentivos y reglas de juego. Y aquí hay que premiar cuando los resultados están siendo buenos, teniendo en cuenta lo que aspira la familia, la sociedad y el propio maestro.

—El tema es quien debe evaluar.

—El contralor debe ser de afuera. Quien audite también, no puede ser la propia estructura la que se audite a sí misma. Porque la estructura —sea esta de maestros, ingenieros, abogados, economistas— cuando mira su propio trabajo es benevolente. Y yo creo que si hay alguna medida en educación que no debiéramos echar atrás es la medición externa. Que se sepa qué es lo que sucedió escuela por escuela. Y le digo por qué. La escuela también evalúa, la escuela pone notas a los alumnos, entonces, ¿qué tiene de particular?

Mire, viene bien en cualquier actividad un control, yo no sé si es un control de calidad simplemente, una mirada de afuera. Cuando uno está dentro del proceso no está en una situación como para levantarse y mirar fuera a ver qué es lo que está sucediendo. Esto es muy importante para el sistema. Tienen riesgo al principio, hay una preocupación legítima por parte de los docentes porque es verdad que deben hacer esa lectura: “Nos están mirando de afuera”, “Nos están haciendo la auditoría”. Pero también, acá mismo en el país, cuando Mendoza hacía sus mediciones de calidad y las acompañaba la comunicación de los resultados, con seminarios a los docentes; al tercer año ya habían empezado a observar mejoras de los resultados.

–¿El dinero para la escuela está en función de sus resultados?

–Con respecto al financiamiento nuestra propuesta era que fuera en función de la cantidad de alumnos que lograra captar, con tres pilares: uno básico para todo el sistema por igual, después una parte –también en función de la cantidad de alumnos, pero solamente para compensar y complementar este financiamiento– en las escuelas que fueran atendiendo población pobre, porque dar educación con poblaciones con más dificultad es más costoso per se, como cuesta más la educación secundaria que la educación primaria, no es una cuestión de exigencia sino porque naturalmente es así. Es más difícil dar educación, es más difícil obtener los mismos resultados con población en riesgo. Y un tercer pilar, que también se daba en función de los alumnos, a las mejores escuelas. Esto separado de dos maneras: una por los mejores resultados que obtenían de manera absoluta, y otra por el crecimiento de los resultados. De esta manera –creo– que también estábamos captando el esfuerzo, ir premiando e ir cerrando la brecha en términos de equidad. Porque obviamente una escuela pobre con población en riesgo arranca de niveles más bajos, pero puede estar haciendo un esfuerzo y llegar, por ejemplo a pasar de cuatro a seis que es un esfuerzo tremendo y sin embargo no ser una escuela de las mejores; pero el esfuerzo de crecimiento de resultados es muy importante, entonces premiar calidad teniendo ese cuidado (a los mejores resultados y al esfuerzo en el crecimiento de esos resultados).

María Echart, economista responsable del departamento de Educación de FIEL.

Propuesta de FIEL

- Abolir el Estatuto Docente porque genera estabilidad en el empleo del docente y favorece la existencia de ñoquis.
- Dejar el poder para decidir la cantidad de puestos de trabajo y de rescisión de los contratos en manos de los directivos de las escuelas públicas y privadas.
- Eliminar la remuneración por antigüedad y mejorar el salario de acuerdo con el buen desempeño del docente. Esto se patentiza en lo que aprendieron los alumnos.
- Los recursos públicos deben concentrarse en el subsidio de la educación básica. Arancelamiento de la escuelas urbanas (en zonas de ingresos medios y altos) para destinar esos fondos a sectores de menores ingresos.
- Medición de la calidad educativa con exámenes externos realizados por institutos independientes y no por el Ministerio de Educación para evitar la manipulación de la información.
- Incentivos para la competencia entre colegios sobre la base de la calidad: subsidios proporcionales a la cantidad de alumnos que las escuelas puedan atraer en el marco de un régimen regulatorio que trate por igual a las escuelas públicas y privadas, y en donde los padres puedan elegir libremente el colegio para sus hijos.
- Eliminar la gratuidad universitaria y reemplazarla por un sistema de becas y préstamos: esto permitiría aumentar los recursos para educación y concentrar los fondos públicos en quienes más lo necesitan tendiendo así a mejorar la igualdad de oportunidades.

Las ideas centrales que María Echart, responsable del Departamento de Educación de FIEL, y Mario Tejeiro, del Centro de Estudios Públicos, están plasmadas en sus libros "Educación para el siglo XXI", "Propuesta de reforma" y "El caso argentino y otras experiencias internacionales".

–¿Se puede hablar de educación popular en este país y en esta crisis?

–No sólo se puede, sino que es una obligación hacerlo. En nuestro país una de las principales herramientas de desarrollo es la educación, una educación que incluya a todos, pero sucede que se intentó implantar, a través del equipo de FIEL, un modelo ultraliberal que trabaja sobre una filosofía donde un sector de la población queda excluido de la fuerza productiva y a ese sector hay que sostenerlo con acciones de bienestar social. Y la educación pública debe hacer precisamente lo contrario, vale decir, incluir a ese sector tan marginado. Hoy más que nunca tiene validez el concepto sarmientino porque todos los ciudadanos tienen derecho a ser incluidos en las actividades de la sociedad a través de la educación. Yo estoy consciente de que Argentina no sólo puede, sino que debe hacerlo. La propuesta de López Murphy –específicamente en el recorte al presupuesto educativo– no era una solución a una emergencia económica, era una propuesta ideológica destinada a hacer desaparecer la educación popular en nuestro país porque este grupo (FIEL) cree que la educación es un bien de consumo que se puede comprar y vender de acuerdo a los vaivenes del mercado.

–¿Cuál debe ser el papel del Estado en la educación popular?

–En este tema quiero ser bien claro porque toda mi gestión giró alrededor de dos proyectos fundamentales. Uno, es el de la equidad, porque en un país tan desigual como el nuestro es menester que un chico de la Capital Federal tenga las mismas condiciones y el mismo acceso a la educación que otro que vive en un pueblito de la Puna. En ese sentido vuelvo a oponerme a los técnicos de

Para Hugo Juri la consigna es trabajar con equidad y calidad para lograr la inserción y evitar que se profundice la marginalización social. Propone volver a las bases, esto es, enseñar a los alumnos a leer y pensar.



Educar para *insertar*

FIEL que realizaron una encuesta nacional sobre los avances en materia educativa y lo que obtuvo fue nada más ni nada menos que una especie de "ranking" donde se premió al bueno y se castigó al malo. Desde el Ministerio rechazamos de plano dichas posturas y lo que hicimos fue, en las siete provincias más empobrecidas, alargar el período de clases a los fines de recuperar contenidos. El otro de los proyectos básicos es el de la calidad, es decir, que aquel que menos tiene debe recibir la misma enseñanza que los que revisten en la clase media. "Educar para insertar" es la consigna.

—¿Cómo puede compatibilizarse esa postura en este país globalizado, donde la brecha entre ricos y pobres se acentúa cada día?

—Profundizando el rol estratégico del Estado, por ejemplo, a través de la educación a distancia, una herramienta que tiende a crecer espectacularmente porque es el único medio posible de que la educación lle-

gue hasta los lugares más remotos. En otros países se está haciendo y muy bien.

—¿Para qué sirve una computadora en una escuelita con chicos que a veces no tienen para comer?

—Insisto en aquello de "educar para insertar". No se pretende sumar alfabetos digitales a una sociedad con alto nivel de desempleo, pero tampoco sería justo profundizar la marginalidad. Para terminar, sostengo que "hay que volver a las bases". O sea, que los chicos argentinos sepan leer y pensar. Esa es la misión más importante de los gobiernos, particularmente el argentino, puesto que el apoyo a la educación pública for-

ma parte de una historia, donde la mezcla social de clases se convirtió en esa bandera intocable que la mayoría silenciosa salió a defender ante el último ataque (cuando se pretendió recortar el presupuesto educativo, lo que motivó la renuncia de Hugo Juri).

Hugo Juri - Ex ministro de Educación de la Nación - Ex rector de la UNC.

Que **todos** tengan
las mismas

oportunidades

Juan Carlos Maqueda dijo que la escuela no da trabajo, pero que permite una mejor inserción social. Para él, es deber del Estado invertir en los que menos tienen.



–¿Qué rol tiene hoy la escuela pública, cuando ha dejado de permitir el ascenso social y brindar posibilidades laborales a quienes egresan de ella?

–La escuela durante la primera mitad del siglo XX permitió el ascenso social; en la segunda mitad sirvió como instrumento de inserción en el mercado laboral, pero hoy no puede ser asimilada a ninguno de los dos preceptos. Continúa siendo el ámbito donde el niño y el joven incorporan valores y conocimientos que le permitirán una mejor inserción social, pero es un error creer que la escuela da trabajo. Quien da trabajo es el mercado.

–En tanto los pobres van a escuelas pobres y los que pueden, pagan una escuela mejor ¿no se están consagrando las diferencias ya existentes?

–Las escuelas, sean éstas de gestión pública o privada, tienen aún la función de actuar como igualadoras de oportunidades. En Córdoba son muy pocas las escuelas privadas sin aporte estatal que cobran cuotas inaccesibles y que brindan una educación de élite. La inmensa mayoría de los establecimientos educativos de gestión privada son escuelitas de clase media, algunas parroquiales o cooperativas que tienen comprometido el 40 o el 60 por ciento del cobro de sus cuotas y que cumplen un rol so-

cial importante allí donde la escuela pública no llega.

–¿Cuál es el papel del Estado en el sostenimiento del sistema?

–El Estado es el garante del sistema en tanto tiene que asignar los recursos para permitir que efectivamente la escuela actúe como un ámbito que sirva para igualar oportunidades.

–Esto de brindar la posibilidad de alcanzar el mismo punto de partida a chicos que llegan a la escuela con experiencias familiares y sociales diferentes, ¿no sigue siendo declamativo?

–Estamos intentando que no lo sea, y hemos iniciado una experiencia en

los sectores más vulnerables detectados –junto a UEPC– en las escuelas urbano marginales y en las rurales. Allí tenemos la mayor asignación presupuestaria y de recursos humanos. Hemos iniciado una experiencia en Lengua y en la capacitación de directivos en las escuelas de las grandes ciudades enclavadas en esos sectores más carenciados y estamos garantizando la educación secundaria en los parajes más recónditos de la provincia. Una vez garantizada la equidad se puede empezar a trabajar en calidad.

–El “corrimento” del Estado, ¿favoreció la proliferación de escuelas privadas?

–Las escuelas de gestión privada, en los últimos 20 ó 30 años, han garantizado el dictado de clases, al tiempo que en la escuela pública se entronizaba el facilismo y unos niveles de violencia preocupantes. La falta del buen orden que permite crear en libertad es algo que estuvo ausente. Por eso, el primer orgullo de mi gestión es que el dictado de clases haya sido normal, sin interrupciones, porque antes de pensar en reestructuraciones, cambios o modificaciones en el sistema, lo primero es garantizar que todos los días haya clases.

–¿Cómo se traduce, en números, la importancia que le da el Estado a la escuela pública?

–El 90 por ciento del presupuesto está destinado a pagar sueldos, pero con el 10 restante hemos reabierto todas las escuelas rurales cerradas, 752 salas de 4 años y 75 CBU en los ámbitos rurales. También, hemos im-

plementado la doble escolaridad en 44 establecimientos, donde se brinda inglés e informática, algo que extenderemos a toda las primarias. Sin olvidar, por cierto, el plan de obras que incluye la construcción, con un crédito del BID, de cien nuevas escuelas este año y otras cien en el 2002 con sus respectivos equipamientos. También se han iniciado las obras de reparación de los edificios existentes.

–A la hora de mejorar la calidad de la educación ¿por dónde se empieza?

–Hemos empezado por aquello que estaba legalmente estatuido pero no se cumplía: los concursos, primer paso para elevar la calidad. Ya tenemos la primera camada de inspectores y ahora estamos encarando la elección de los directores y vicedirectores del nivel inicial y primario. En el nivel secundario hemos anunciado la selección a través de los concursos.

–¿Los cambios generan resistencia?

–Es increíble la resistencia que el anuncio de los concursos está generando en el nivel secundario cuyo estatuto tiene 37 años de vigencia y nunca se aplicó en torno al concurso de inspectores. Hay quienes intentan invalidar los concursos presentando impugnaciones pero no van a conseguir trabar este proceso que ya está en marcha y que va a seguir adelante contra viento y marea, aunque algunos se hayan acostumbrado a las designaciones a dedo. Sabemos que este es el primer paso para elevar la educación. Después,

tenemos que trabajar sobre la calificación de los docentes de base. Con ellos la primera acción de gobierno fue titularizarlos, 15 mil en una sola tanda, en el nivel medio. Por cierto, esto debe ser acompañado por un proceso de capacitación permanente. Con lo que estamos en deuda, pero también empeñados, es en modificar algunas cuestiones burocráticas que tienen que ver con iniciar, al igual que en el resto del mundo, un proceso de descentralización y autonomía a favor de las escuelas.

–¿Cuáles son las prioridades que se han establecido en su gestión?

–El énfasis está puesto en el refuerzo de la educación estatal. Hemos priorizado la infraestructura y el equipamiento a la hora de las inversiones, porque el Estado había dejado abandonadas a su suerte a las comunidades educativas. Por ejemplo, las escuelas especiales, ocho tendrán este año nuevos edificios, mientras que el año que viene se construirán otras 14. También las escuelas artísticas, que en el 2002 tendrán una nueva sede en el Batallón 141, el Instituto Domingo Cabred y el IPEF. Todos estos emprendimientos dan cuenta, en los hechos, de nuestra convicción. La escuela debe servir para albergar en su seno las diferencias; debe enseñar valores, promover la tolerancia y darle oportunidad a los que menos tienen para que todos los cordobeses puedan tener las mismas oportunidades.

Juan Carlos Maqueda
Ministro de Educación
de la provincia de Córdoba.





El camino es la meta

Con el objetivo de revertir el bajo rendimiento escolar de los alumnos primarios de los sectores más vulnerables de la población y garantizar su igualdad de oportunidades, desde mediados del año 2000 se puso en marcha el proyecto “Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión social”. Entendiendo a la lengua como un instrumento capaz de modificar las dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, el programa busca el fortalecimiento de los procesos de alfabetización temprana en las 108 escuelas primarias urbano marginales de la capital cordobesa. Para lograrlo, más de 50 maestras de apoyo colaboran, diseñando mejores estrategias para la enseñanza de la lecto-escritura, con sus compañeras del primer ciclo –primer a tercer grado– las que a su vez recibieron una capacitación masiva en el área de lengua.

En 1999, los resultados de la investigación realizada por la Unión de Educadores sobre 108 escuelas urbano marginales (EUM) de la ciudad de Córdoba habían señalado –entre otras cuestiones¹– que los alumnos provenientes de sectores con necesidades básicas insatisfechas aprendían menos. Los docentes de las escuelas estudiadas habían indicado que los aspectos más problemáticos del proceso de enseñanza-aprendizaje estaban vinculados a las graves dificultades que los chicos presentaban en el área de lenguaje. Los estudiantes de las EUM poseían serias deficiencias en la comprensión de consignas y en la expresión oral y escrita que por ello se extendían –condicionando su desenvolvimiento– al área de las operaciones matemáticas, su lógica y procedimientos.

Con ese diagnóstico y a partir de las propuestas formuladas por el sindicato docente a fin de superar las desigualdades educativas², el Ministerio de Educación de la Provincia puso en marcha el proyecto “Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión social”, un programa de fortalecimiento pedagógico en los establecimientos escolares de los sectores más vulnerables de la ciudad de Córdoba.

Maestras de apoyo

En julio de 2000, la comisión interinstitucional encargada del proyecto³ convocó a docentes titulares de escuelas urbano marginales con experiencia en el primer ciclo, capacitación en lengua y disponibilidad horaria. Las seleccionadas fueron capacitadas para que –como maestras de apoyo– trabajaran con los docentes de las EUM en la elección de las estrategias que facilitarían a los alumnos el aprendizaje de la lengua.

En un comienzo, la actividad formadora se centró en el estudio de la lengua⁴ y en la incorporación de la definición y el reconocimiento de la variante urbano marginal: en comprender que la lengua no es un código único y homogéneo sino una construcción social en la cual pueden reconocerse diversidades y diferencias, es decir variantes según el lugar, el estrato social y la situación comunicativa.

Esto supone un cambio radical en la forma de entender el lenguaje que hablan los sectores populares, el cual deja de ser una manera inferior de la norma estándar para convertirse en una variante lingüística de esa lengua, con una semántica, una fonética y una sintaxis –entre otros aspectos– que le son propias. Por la misma razón también implica una modificación acerca del concepto de error. Desde este punto de vista, la variante urbano marginal no puede ser descalificada porque ello significa negar la diferencia y la identidad cultural de quienes la utilizan. Por el contrario, es tomada como un punto de partida para llegar a la norma estándar, la cual permitirá a los alumnos tener un arma más en la lucha contra la exclusión.

A partir de la premisa de que la intervención en la práctica docente es la mejor estrategia de capacitación, se incorporaron las maestras de apoyo en las EUM de Córdoba Capital para fortalecer –y no reemplazar– el trabajo en el aula. Paralelamente los docentes y directivos de esas 108 escuelas fueron capacitados masivamente en el área de lengua.

Mientras tanto, unos y otros realizaron el relevamiento léxico en las instituciones escolares de las que formaban parte. Es decir, conformaron un corpus con las constantes en la forma de construir las oraciones, de la enunciación (por ejemplo la supresión de las *s* al final de una palabra o el cambio de la *ll* por la *í*: *poíto* por *pollito* o *zapatía* por *zapatilla*) que permitiera conocer la variante de la cual partirían sus alumnos para poder apropiarse de la lengua estándar.

Un rol distinto

Evidentemente, este enfoque también implica un cambio en la metodología de la enseñanza y una redefinición del rol y la práctica docentes (en consonancia con esto, los maestros de apoyo tuvieron este año un proceso de actualización en teorías y metodologías del aprendizaje⁵).

Aquí, el docente no es el único que sabe y el niño el único que aprende a través de la transmisión vertical de conocimientos por parte del maestro. En el proceso de enseñanza de la lengua el docente ya no parte de una definición, para luego reconocer los elementos constitutivos del sistema lingüístico y finalmente solicitar a sus alumnos la producción de textos que incluyan la categoría estudiada. El maestro no es quien lleva el modelo de lengua que el alumno debe repetir. En esta nueva visión el proceso se invierte y comienza por la producción de textos. Luego continúa con el reconocimiento de los elementos o categorías que conforman esas producciones y tras la observación y reflexión se llega a la definición: el alumno es aquí quien lleva el modelo de la lengua. El maestro es un mediador entre el niño y los nuevos conocimientos: el docente facilita el aprendizaje de su alumno pero es él quien construye a partir de lo que ya sabe sus nuevos saberes.

Un proceso que no conoce su fin

Todavía es muy pronto para evaluar los resultados del programa, para advertir –por ejemplo– una disminución en los índices de repitencia. Sin embargo, los docentes y directivos de las escuelas urbano marginales ya están notando que las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura se van superando. Como en todo proceso novedoso, en el cual se pone en juego una visión crítica de las concepciones tradicionales, se han generado resistencias en las instituciones educativas. Pero son justamente estas tensiones las que provocan el diálogo y la discusión acerca de cuál es el mejor camino para garantizar la igualdad de oportunidades para quienes están en situaciones sociales vulnerables.

En el cuento “La rosa de Paracelso” Jorge Luis Borges recrea el diálogo entre un maestro y un discípulo, en lo que resulta una parábola acerca del conocimiento.

Paracelso decía a su discípulo: “Me crees capaz de elaborar la Piedra que trueca todos los elementos en oro y me ofreces oro. No es oro lo que busco, y si el oro te importa, no serás nunca mi discípulo”.

“El oro no importa” respondió y le pidió al maestro que le dejase recorrer a su lado el camino que conducía a la Piedra.

Paracelso le contestó: “El camino es la Piedra. El punto de partida es la Piedra. Si no entiendes estas palabras, no has empezado aún a entender. Cada paso que darás es la meta”. Como en el cuento de Borges, en el proyecto “Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión”, el camino es la meta.

¹ El informe –que contemplaba las características de los niños, el trabajo docente y la infraestructura escolar– señaló también que los docentes de estas escuelas se enferman más y que creen que su **formación es inadecuada e insuficiente** para afrontar la problemática propia de las EUM.

² En febrero de 2000 la Unión de Educadores presentó su “Programa de Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas Urbano Marginales” y en marzo suscribió con el Ministerio de Educación de la Provincia un Acta-Acuerdo, que recuperaba las propuestas del sindicato, en el marco del proyecto “Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión social”.

³ La comisión interinstitucional encargada del proyecto está integrada por representantes de la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas –Delia Provincial– de la Dirección de Enseñanza de Nivel Inicial y Primario –las inspectoras María Luisa Coversky y Ana Fernández– y de la UEPC, Carmen Nebreda y Mabel Sueldo.

⁴ La capacitación en lengua la llevó a cabo Ana María Florit, quien además coordina las otras actividades formativas.

⁵ Este año la capacitación de las maestras de apoyo está a cargo de Cristina Roganti, María Teresa Aldasoro, y Soledad Díaz (quienes abordan temas tales como la enseñanza de la lengua escrita y las estrategias de formación de lectores).

La música puede redimir

A través de los sonidos, armonías y ritmos es posible introducir la belleza en lugares sórdidos, miserables y violentos. La consigna de la organización Calidoscopio, que trabaja en 31 jardines maternas de zonas empobrecidas de Córdoba, es recuperar la dignidad. Su apuesta es lograrlo desde los talleres artísticos.



Para alguien que nació en Tucumán bajo la espesura de una selva con olor a caña no le son ajenos los senderos ásperos como las imágenes de una pobreza siempre cercana. Para alguien que de la mano de su padre encontró su vocación escuchando una banda sinfónica percibiendo la emoción desmesurada, jamás le serán extraños los más imperceptibles sonidos de la gente.

Miguel Angel Estrella, pianista de reconocida trayectoria internacional, ha puesto en marcha un proyecto que apuesta a la ilusión de la redención: “Música Esperanza” es el título de la organización que partiendo de la música desarrolla proyectos integrales en los sectores más vulnerables de la sociedad.

“Esta propuesta –dice Miguel Angel Estrella– nació en 1982 y actualmente tiene tres filiales: en Francia, México y Suiza. En Argentina estamos trabajando con niños de 10 años a jóvenes de 30 localizados en las llamadas zonas riesgosas de Tucumán, Buenos Aires, Santiago del Estero, Jujuy, Catamarca, San Luis y Córdoba”.

Estrella, tejió desde joven la urdiembre del compromiso social con la herramienta de la música. Ese mismo compromiso –que lo llevó a crear un piano silencioso– cuando los represores lo amenazaban con cortarle las manos en las cárceles de la dictadura, mientras él continuaba escuchando las notas, que, inconmensurables, recorrían los espacios de los pabellones, es el que lo lleva a darle vida a esta aventura solidaria.

“El cincuenta por ciento de los conciertos que doy sin cobrar son para financiar los programas”, dice, mientras se explaya en el trabajo realizado: “Partimos de incorporar belleza en sitios minados por la droga, el alcoholismo, la delincuencia y el maltrato. Todos somos voluntarios que con mucho esfuerzo desarrollamos proyectos

muy ambiciosos a través de la música, el teatro, el dibujo y la danza”.

Es así que los talleres de artes refuerzan los programas de alfabetización de adultos o los micro-empredimientos que buscan paliar el éxodo rural u ofrecen una alternativa laboral a los desocupados de las villas de emergencia de las grandes ciudades.

En Córdoba, sin ir más lejos, los talleres se asientan en 30 jardines maternos de las zonas urbano marginales.

Tiene el que puede dar

Para la gran mayoría, vocación y compromiso no siempre se hermanan, pero, en el caso de Miguel Angel Estrella, de ese abrazo de emociones la única resultante fue y ha sido la alegría.

Quizá “Música Esperanza” sea tan sólo la extensión mundial de un encuentro –como el que su padre posibilitó en él– para que alguien más pueda descubrirse.

En estos tiempos en que los valores se asocian al tener, su organización nos desafía a considerar otra alternativa a ese tener: tiene quien es capaz de ofrecer a otro algo distinto para que se lo apropie de una vez y para siempre, apropiación que implica un compromiso con la emoción, la solidaridad y la pasión por vivir. Sólo puede dar el que tiene, no necesariamente el que posee dinero. Da y es capaz de dar un artista, una maestra, un trabajador de magro salario, como los que trabajan en estos proyectos y lo hacen con alegría y amor.

Con esta intencionalidad nació en Córdoba “Calidoscopio”, que lleva un año de vida. Entre sus objetivos está presente el posibilitar esa apropiación de notas y sonidos, capaces de formar en jardines urbano marginales a chicos, maestras y padres en la labor conjunta de la siembra de conocimientos a través de juegos entrelazados de técnicas e ilusiones.

No cuenta en Argentina con ningún apoyo oficial: “Los hombres políticos, aun los más sensibles –agrega Estrella– dicen qué bárbaro, se entusiasman con nuestros proyectos y a los diez minutos se olvidan, o cambian de tema. Nadie nos ayuda a sostener los talleres. Sólo nosotros mismos y la gente”.

Los alientan los resultados obtenidos: “Por ejemplo, en los valles Calchaquíes, de un taller con la comunidad aborigen ha salido un chico sobresaliente en teclado, que está estudiando música, mientras que de una villa miseria de Tucumán tenemos otro joven que ya está obteniendo notas excelentes en el Conservatorio”, dice.

Los talleristas o animadores culturales son los que tienen la responsabilidad de llevar adelante y sostener en el

tiempo los proyectos y la selección de los mismos no es improvisada ni se basa sólo en el voluntarismo: “Ponemos especial énfasis en la formación de ellos, ya que tienen que tener en primer lugar una clara comprensión de la situación que atraviesan los niños que se acercan a un taller, más un claro respeto y cariño a los mismos. Son en definitiva los encargados de insertar el arte en lugares donde lo bello no tiene un lugar”, reafirma Estrella.

Es así que, fortalecido por las invisibles marcas del dolor de lo pasado, sin más instrumentos que una caja de sonidos, este prestigiado artista posibilita con su obra que alguien esté naciendo nuevamente al mundo de la mano del afecto y la solidaridad.

“Es que estamos convencidos –añade para terminar– que la música puede redimir”.

En Córdoba

Calidoscopio es el nombre del proyecto que agrupa a unas 70 personas, que carecen de una formación específica, y que son los responsables del cuidado de unos 1.000 niños, cuyas edades van desde el nacimiento hasta los 4 años.

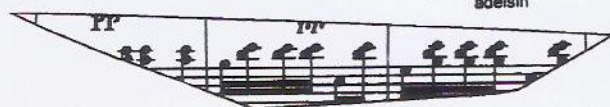
Los integrantes de la organización no gubernamental desarrollan su actividad en 31 jardines maternos de Cáritas que se distribuyen en las zonas más empobrecidas de la capital. Desde allí articulan una propuesta interdisciplinaria –que incluye música, plástica, teatro y literatura– que refuerza el desempeño de los docentes que tienen a su cargo a los pequeños en el cuidado diario.

“Los cuentos, las canciones, las pinturas, los arrullos, las rondas –dicen los participantes de esta iniciativa– resultan herramientas multiplicadoras de participación social. Este es un camino que conduce a la dignidad”.

“Música Esperanza” junto a Cáritas hacen posible la realización del proyecto Calidoscopio que cuenta también con el apoyo financiero de la fundación Arcor.

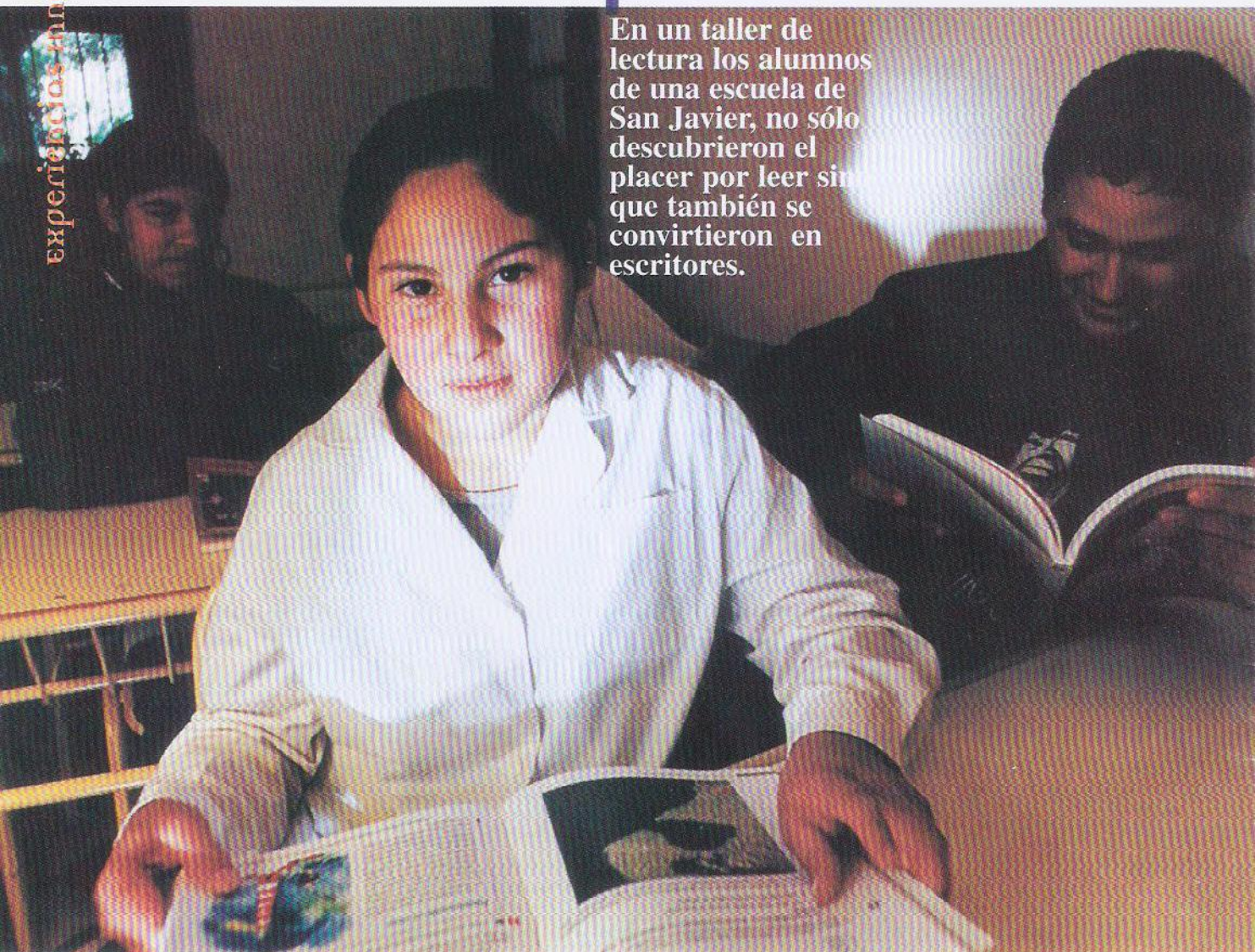


adelsin



Cuando leer es un placer

En un taller de lectura los alumnos de una escuela de San Javier, no sólo descubrieron el placer por leer sino que también se convirtieron en escritores.



En los bancos, en el piso, sentados, parados, solos o en grupo, una vez por semana los alumnos de todos los grados de la Escuela Primaria San Martín, de los tres años del Ciclo Básico Unificado y del Ciclo de Especialización en Turismo y Hotelería de San Javier, leen. Sólo por placer. Nadie los obliga. Nadie les pregunta sobre la trama o los personajes del libro, ni les pide que subrayen adjetivos. Basta con que la maestra o profesora cuelgue en la puerta el cartel de “Estamos leyendo” para que nadie –propios o extraños– interrumpa la clase.

El taller de lectura –que hoy desarrollan tanto la prima-

ria como la secundaria de esa localidad de traslasierra– nació hace más de tres años de la mano de la profesora de lengua, literatura e historia del CBU de San Javier, Mary Luque, empeñada en que sea la escuela la que brinde “ese contacto, el espacio y el tiempo para que maestros y jóvenes adquieran el hábito de la lectura placentera”.

De su paso por Neuquén, Mary tomó el proyecto de la escuela donde daba clases para acercar la cultura a quienes en su casa –por razones económicas o culturales– no tienen acceso a los libros. Para su inauguración en el 98, la escuela de Nivel Medio de San Javier contaba con una

importante reserva de textos enviados por la Nación a través del Plan Social Educativo —obras de Shakespeare, García Márquez, Isabel Allende, junto a relatos bíblicos y de la mitología griega— que hizo viable el plan de lectura. “Cuando abrió el secundario venía con la idea de poner en marcha el proyecto. Pregunté a los chicos quién tenía libros en su casa; la respuesta fue ‘nadie’. Entonces, empecé a poner los libros en una caja para que eligieran y coloqué el cartel de ‘Estamos leyendo’”, cuenta Mary Luque si le preguntan cómo surgió el taller. Ella misma, fue quien en el 99 llevó la idea a la primaria —hasta el año pasado el CBU funcionaba en el mismo edificio— año en el que los más pequeños comenzaron a disfrutar de los cuentos clásicos. “Una por ahí se olvida, pero ellos rápidamente te hacen acordar”, dice sobre la hora de lectura la maestra de tercer grado, Marina Olmedo. “Estamos todos muy contentos —sigue— como los chicos se los pueden llevar a la casa, no sólo ellos sino toda la familia tiene contacto con el libro y los padres están muy entusiasmados y opinan sobre el taller”. Aunque el objetivo principal sea hacer surgir el deseo por la lectura, las maestras apuntan a otra meta: “Sabemos que es a largo plazo y que el fruto se va a ver de acá a unos años, pero esperamos que a partir de la lectura se superen las dificultades en la expresión oral. Una mejor comunicación posibilita, también, una mejor socialización de los alumnos”, concluye la vicedirectora de la Escuela San Martín, Raquel Ponce.

El primer paso

Los cambios que se fueron produciendo en los alumnos tras casi cuatro años de encuentros semanales para la lectura placentera son motivo de alegría para Mary Luque. En el 98, cuando no existía el hábito de leer, los cuentos de Pinocho, La bella durmiente y el Gato con botas —que nunca habían leído— resultaban atractivos.

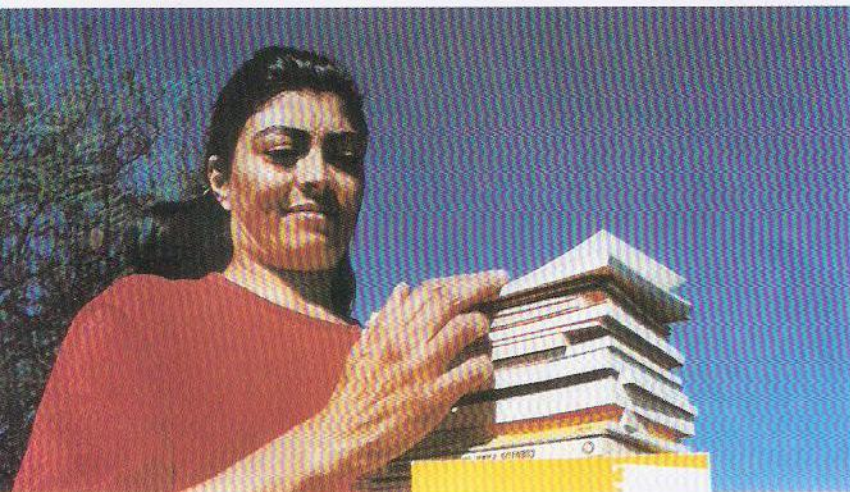
Pero una vez que la experiencia se extendió al primario y se afianzó en el secundario, los libros de poesía o las historietas de Asterix y Mafalda fueron los preferidos para leer en clase. “Hasta el año pasado nunca había faltado un libro, pero puse de poesía y ya no están más. Se ve que les gusta”, dice Mary entre resignada y divertida por el resultado imprevisto que produjo en sus alumnos el descubrimiento del placer que provoca leer. Y continúa: “Antes no se prestaban los libros, pero el año pasado me empezaron a pedir permiso para llevárselos a su casa, así que con los que dejaban aparte en clase —porque eran muy gordos y no podían seguir el hilo de la historia— y los que fuimos comprando hice otra caja con fichero”. Cuando a fines del 2000, Mary hizo el repaso de las fichas de préstamo, descubrió que un total de 15 chicos —de los 30 de primer año y los 15 de segundo— se habían llevado entre 30 y 65 libros de autores como Miguel Hernández, Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Federico García Lorca, Antonio Machado, Rubén Darío, Julio Verne, Amado Nervo, José Mauro Vasconcelos y Mark Twain, entre otros.

La propia obra

Mary confiesa que cuando comenzó el taller de lectura no sabía lo que iba a lograr: “Cuando puse en marcha el proyecto suponía que los chicos iban a corregir su ortografía, ampliar su vocabulario y escribir con cierta coherencia, aunque lo que quería era sólo iniciar la lectura por placer”.

Lo cierto es que las expectativas fueron superadas. Cuando el año pasado leyó el Minotauro —en uno de los cursos donde enseña literatura— y los desafió a escribir su propio relato mitológico, los resultados la sorprendieron. Guardó las redacciones y propuso en otro curso que inventaran la leyenda del origen de San Javier, y luego un cuento que tuviera como protagonista a un puma.

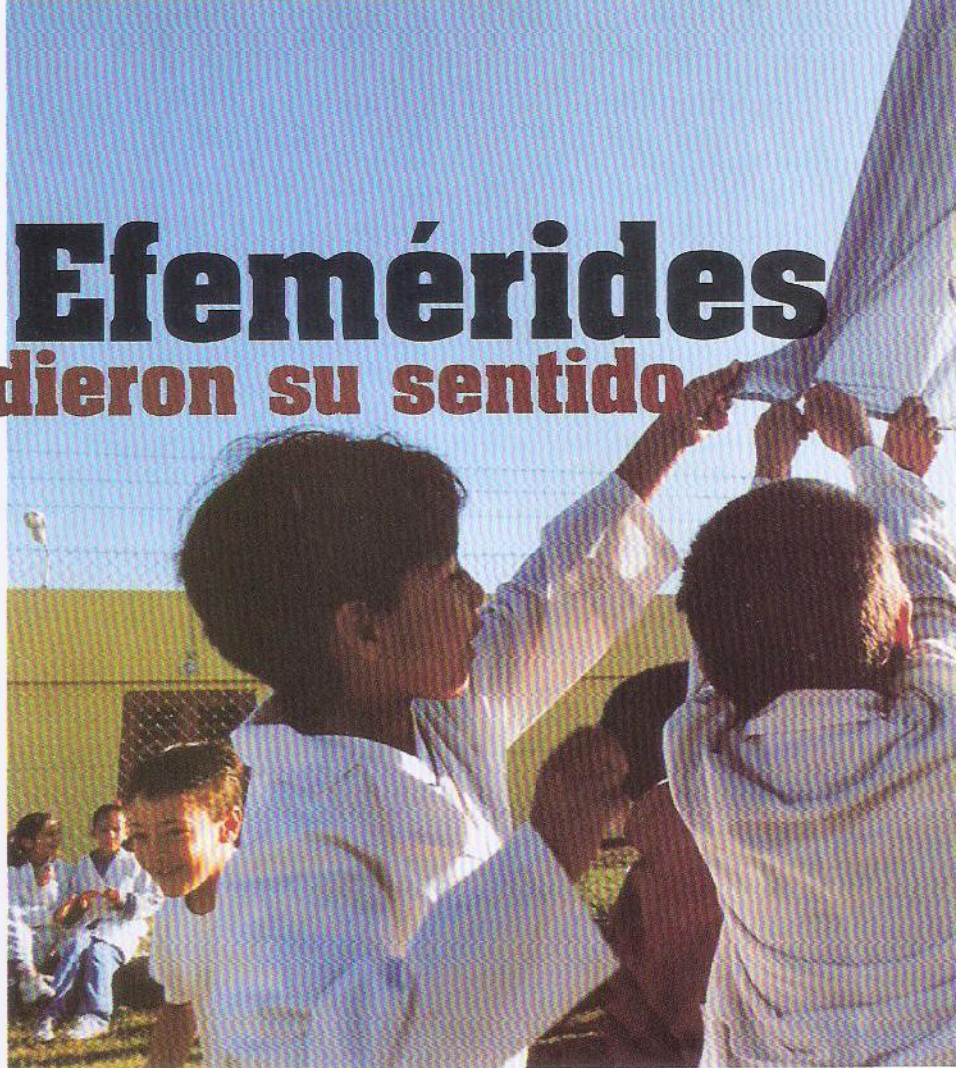
Con la recopilación bajo el brazo, los chicos tipearon sus redacciones en el taller de computación, con la intención de poder publicar su propio libro. “Así contamos nosotros” salió a la luz en el verano: David Castellanos, dueño de una imprenta en San Javier se enteró del proyecto y publicó gratis la obra de los alumnos del CBU. “He recibido mucho en esta vida y ahora estoy devolviendo”, explicó. Los chicos pusieron a la venta su pequeño libro en los lugares turísticos de la localidad de San Javier. Ellos también están devolviendo. Iniciados en el placer de la lectura, ahora son los causantes del gozo en otros.



La profesora de literatura Mary Luque desarrolló el proyecto para acercar la cultura a quienes en su casa no tienen acceso a los libros.

Las Efemérides perdieron su sentido

Los actos escolares son rituales que han ido perdiendo su significación. Una manera de reencontrarla es interpretar el presente a partir del pasado



“Las efemérides perdieron su sentido original”, sostiene el profesor de Historia y Geografía, Guillermo C. D. Malé a la hora de responder por qué las recordaciones, conmemoraciones y celebraciones marcadas por el calendario escolar son vividas por los docentes como una carga extra a sus tareas habituales y como una oportunidad para *zafar* de clases por los chicos.

Capacitador en Ciencias Sociales para la Red Federal y responsable de varios cursos de formación docente dictados por UEPC, Malé explica: “Las fechas de evocación obligatoria fueron impuestas con el propósito conformar la identidad nacional. El hecho de que a comienzos del Siglo XX el cincuenta por ciento de la población argentina estuviera compuesta por inmigrantes justifica la necesidad de incorporar

las efemérides a la escolaridad”.

Sin el sentido que les dio origen –a cuya pérdida contribuye una ley nacional que, para promover el turismo, produce el corrimiento de los feriados–, los actos escolares se han convertido en la repetición teatralizada y estereotipada de hechos históricos puntuales. “Las escuelas generalmente trabajan en la descripción del hecho que se quiere evocar y no en la explicación de sus causas y efectos, que es –en definitiva– el principio explicativo de la historia”, indica Malé al tiempo que propone encontrar nuevos significados a la efeméride, alejándola de la simplificación y del recorte.

Así, expresa: “Los actos escolares deben buscar un nuevo sentido; tienen que tratar de explicar el presente a partir del pasado, es decir, encontrar desde el presente nuevos



significados a los hechos del pasado. La Escuela tiene la oportunidad de imprimir a la evocación su sello personal, expresar y dejar su mensaje a la comunidad educativa”.

En este marco –señala Malé– es conveniente que los docentes se pongan de acuerdo acerca de qué ideas van a trabajar: “El acto debe ser preparado por la Escuela en su conjunto y no por los grados de manera aislada para que los alumnos lleguen a ese día con conocimiento y expectativa sobre el mensaje. Cada curso debe hacer su reflexión como demostración de lo que aprendió”.

La obligación como reflexión

Cuando se trata de una conmemoración –evocación de la muerte de un prohombre, como en el caso de San

Martín, Sarmiento y Belgrano– en la que se suele hacer hincapié en las obras del prócer, Malé aconseja poner el acento en el contexto socioeconómico en el cual estos hombres actuaron y reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, el cambio fundamental que propone el profesor radica en observar los aspectos de la vida cotidiana: la mirada puesta en la familia, la formación, las amistades y en las debilidades de estos hombres que permite humanizarlos. “Si revalorizamos los aciertos y discutimos sus errores; si desacralizamos a los hombres de bronce, podremos reconocer –incluidos nuestros alumnos– como sujetos históricos, capaces de modificar y actuar en la Historia”, remarca Malé.

La vida cotidiana es para Malé una de las claves para acercarse a los acontecimientos pasados, que, por ejemplo, se celebran los 25 de mayo y los 9 de julio. “En el primer ciclo –de primer a tercer grado– los alumnos –por su edad– no pueden comprender todas las implicancias de un hecho histórico, pero sí están en condiciones de atender aspectos de la vida cotidiana que los acerquen a identificar y reconstruir las características de la época: grupos sociales, medios de transporte, iluminación, comida, vestimenta, edificios”, indica Malé. Y continúa: “Obsevar maquetas, escuchar relatos o música de la época, visitar museos con elementos y objetos utilizados por los actores de los diferentes grupos sociales permite que los alumnos tengan un primer acercamiento –a través de las categorías tiempo-espacio– al proceso histórico en el cual el hecho se inscribe”.

Para el segundo ciclo, la propuesta sugiere retomar los aspectos vistos en el primero para profundizarlos. En este caso, se trata de visualizar los distintos actores sociales y los inte-

reses de grupo –también diferentes– que expresan, así como ahondar de qué manera cada uno de ellos estaba representado o excluido de las instituciones políticas de la época. Incluso pueden analizarse las distintas versiones existentes sobre un mismo acontecimiento según el historiador del que se trate. De esta manera, año a año y grado a grado el docente va profundizando el análisis del hecho histórico evocado, retomando los conocimientos previos y enriqueciéndolos de nuevas perspectivas.

Finalmente para el caso de las recordaciones –que tienen como objeto acontecimientos o hechos de interés, como el descubrimiento de América, la guerra de Malvinas, o el Día del Trabajador, que el calendario escolar recomienda trabajar, pero que no son de cumplimiento obligatorio– Malé sostiene que lo mejor es que a comienzo de año el colegio seleccione cuáles trabajará para que se conviertan en momentos de aprendizaje, debate y reflexión: cuando hablamos del Día de la Tradición, qué entendemos por tradición. Simple en su formulación, la propuesta del profesor y capacitador Guillermo C. D. Malé es un desafío que merece ser intentado.

por Lilia Lardone

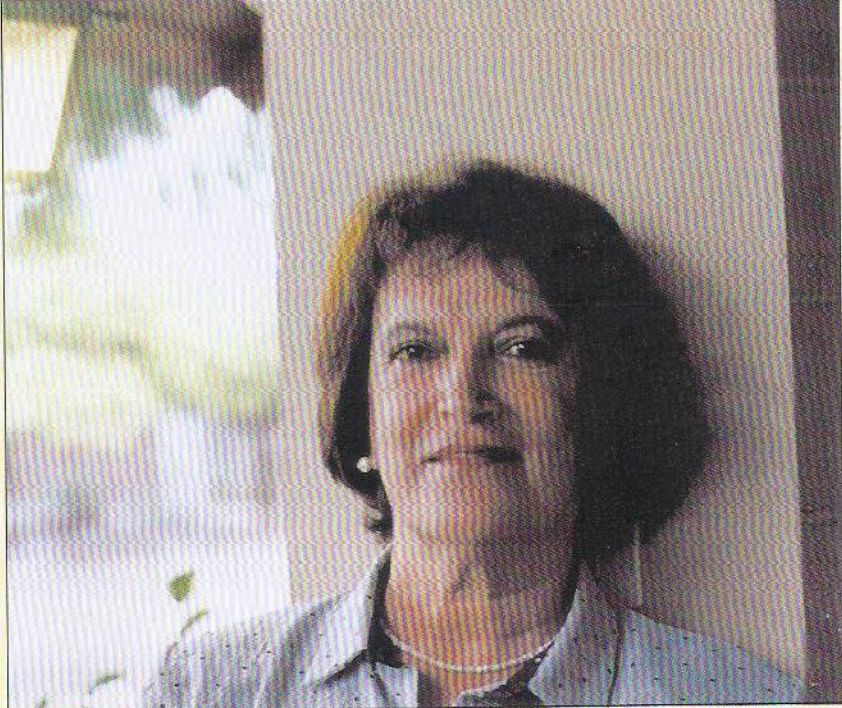
Recomendadas

Para que sepan de mí, poemas - Laura Devetach. Editorial Alción, Córdoba, 2000, 80 pág.

"Quisiera entrar/ por el ojo de una aguja/ al reino de la gente/ donde ninguna edad fuera pecado/ ningún sexo demasiado pequeño/ ningún ser/ un poco menos".

Este poema pertenece al libro de Laura Devetach, que Editorial Alción ha reeditado recientemente en un formato bello y cuidado. Y es una verdadera declaración de principios de una autora a la que se conoce, sobre todo, por sus valiosos aportes a la literatura para chicos.

"Para que sepan de mí" se integra con trabajos escritos entre 1979 a 1987, años oscuros y años de esperanza, años de afirmaciones y de paréntesis y sobre todo, de amores. Laura escribe con todo su cuerpo, transparenta el femenino singular, reafirma su lucha en un mundo que no concede fácilmente el espacio. A ella le gusta definirse como una mujer del *mientras*: *"...mientras la tristeza es estómago/ intestino/ cabeza huesos cuerpo/ mientras/ busco un lugar para mis palabras/ que son para todos/ y seguramente para muy pocos/ siento que el amor/ sólo el amor/ me sostiene por un pelo"*.



Con este libro disfrutamos de los pequeños momentos de una felicidad simbolizada en el *"largo olor de las manzanas"*, en el café compartido. Pero también nos ayuda a no distraernos. *"Puedo ser/ más terrible que yo misma/ cuando siento masticar/ a los que comen gente/ para sentirse vivos"*. Cómo sobrevivir, cómo seguir creyendo: esa es la cuestión que queda flotando al terminar de leer la obra, tan vigente como cuando recibió el primer premio Fondo de las Artes en 1987.

Menta (cuentos) - Angélica Gorodisher. Emecé Editores, Buenos Aires, 2000, 184 pág.

El libro empieza con una humorada como epígrafe. *Es difícil ser mujer*, afirma un tal Nicolás Gorodischer que es, ni más ni menos, el marido de la autora rosarina. Ese es el tono, tierno e irónico, que se va a mantener a lo largo de veinte cuentos (con un intervalo de "cuentos cortitos") de escritura impecable.

Angélica Gorodisher es una narradora con mucho oficio y un pensamiento original acerca de la vida y de la muerte. Ella observa con

agudeza el transcurrir de los frágiles seres humanos que somos. Sus cuentos nos aproximan a instantes fugaces en los que la felicidad, o el dolor, o el amor parecen eternos. Sus personajes dejan ver los pensamientos más ocultos, los miedos más inconfesables, los deseos. Ante la presencia de la muerte, una Parca juguetona, a veces, aflora la verdad. Por caso, cuando habla la semiinconsciencia de una accidentada en el cuento que da nombre al libro: *"¿Era que nunca iba a poder volver a meterse en el vientre de ese animal sedoso, manso, adecuado? Adecuado a qué. Era adecuado a algo, algo que tenía que ver con su cuerpo, el de ella, no el del animal. Ola, animal, algo así pero oscuro. Tal vez se callaran si les dijera cómo se llamaba"*.

Las historias de **Menta** sorprenden, iluminan, conmueven, divierten. Los momentos de tensión narrativa se hilvanan ágilmente, con variedad de enfoques alrededor de la muerte. A pesar del tema, no es un libro sombrío, más bien un sutil y saludable ejercicio de aceptación de límites.

Lilia Lardone
Escritora cordobesa.



No ve da des Editoriales

El Emporio Libros Revistas
9 de Julio, 182 - Tel: 424-5591
e-mail: emporio@cba.com.ar

“La evaluación del aprendizaje de los estudiantes”

Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. Compilado por David Allen, Paidós, Buenos Aires, 2000.

David Allen es investigador del programa “Reforma Escolar” de la Universidad de Brown. El libro sostiene que la evaluación, lejos de agotarse en la valoración y calificación, es un proceso en el que el docente cuestiona sus propios conocimientos. Describe distintos modos de analizar los escritos, producciones, dibujos y presentaciones. (\$23)

“Recorridos didácticos en la educación inicial”

Compilado por Ana Malajovich, Paidós, Buenos Aires, 2000.

Es una producción curricular para el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Los autores apuestan a un modelo de trabajo signado por el espíritu de indagación, la creatividad y el compromiso que reconoce al maestro de nivel inicial. (\$23)

“Itinerarios por la educación Latinoamericana”

Cuadernos de viaje. Rosa María Torres, Paidós, Buenos Aires, 2000.

Rosa María Torres es pedagoga y lingüista ecuatoriana. Su libro es una crónica de las escuelas que son sostenidas, con dignidad, por anónimos educadores en lugares remotos. (\$24)

Maidana Libros
Deán Funes, 171 - Tel: 424-3170
e-mail: maidana@pownet.com.ar

“La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”

Norberto Boggino y Fernando Avendaño, Editorial Homosapiens, Rosario, 2000.

El libro es una mirada profunda sobre algunos temas claves de la educación. Cada capítulo propone una reflexión problematizadora acerca del aprendizaje, en la difícil relación entre conocer, pensar y socializar a partir de los modos de organización del conocimiento y cómo esto se plasma en los proyectos institucionales y curriculares. En síntesis: se trata de agilizar y recrear los criterios tradicionales, burocráticos y autoritarios de la gestión. (\$13)

“Construyendo el cambio”

Perspectivas y propuestas de innovación educativa. Realizado por Araceli Estebanz. Editado por la Universidad de Sevilla, Sevilla, 2000.

De acuerdo con la experiencia española innovadora de los 90, el libro –a través de 500 páginas y 19 capítulos– pretende ingresar al siglo XXI, los cambios en el currículum y en la enseñanza para lograr la mejora de los centros educativos, sin olvidar los nuevos recursos y nuevos retos. Especialmente dirigido a las licenciaturas y postgrados de Pedagogía y Psicopedagogía. (\$50,50)

El Espejo Libros
Deán Funes 163 Paseo Santa Catalina,
Local 4 - Tel: 424-2420 / 424-8239
e-mail: espejolibros@arnet.com.ar
<http://usuarios.arnet.com.ar/espejolibros>

“Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje”

Eleonor Duckworth, Gedisa, España, 1999.

La autora es profesora de Educación en la Graduate School of Education de la Universidad de Harvard. Trabajó con Jean Piaget durante más de dos

décadas como estudiante y colega y fue su traductora al inglés en las lecciones que Piaget impartió a lo largo de los últimos 15 años de vida. En este trabajo la autora proporciona variados ejemplos sobre situaciones concretas en las que se puede estimular a los alumnos en la satisfacción del aprendizaje. (\$23)

“Aprender en la virtualidad”

Josep M. Duart y Albert Sangrà (compiladores) Gedisa, España, 2000.

El objetivo del libro es poner al alcance de los profesionales de la educación, del diseño gráfico y del diseño de software educativo, textos que ayuden a elaborar sus actividades y materiales formativos en entornos visuales. (\$18)

“Cómo ser un docente reflexivo”

La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. John Brubacher / Charles Case / Timothy Reagan, Gedisa, España, 2000.

Estudios de variados casos reales ilustran en esta obra las experiencias y los desafíos más difíciles para los docentes investigadores y muestran las posibilidades de la reflexión y la investigación en el proceso de aprendizaje, contribuyendo de manera innovadora y creativa en las condiciones de la enseñanza en el aula. (\$15)

“La formación de los conocimientos sociales en los niños”

Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas. José A. Castorina - Alicia M. Lenzi (compiladores), Gedisa, España, 2000.

En una primera parte, que se ocupa de la psicogénesis de las ideas sociales, los autores analizan la producción de significados cognitivos respecto de los objetos que disciplinan y contribuyen a los propios sujetos escolares. El segundo grupo de artículos, basados en la noción de cambio conceptual, estudia la reorganización progresiva de las ideas de los alumnos dentro de las condiciones didácticas. (\$17)

“Enseñar ciencias a los

niños”

Alfred E. Fried. Gedisa, España, 2000. Es un texto de valor práctico para la enseñanza que explica el procedimiento de más de 300 ejercicios y experimentos científicos diseñados para la enseñanza primaria. Combina métodos y contenidos. (\$ 29)

“Hacia una nueva escuela”

Quince años de experiencia del Proyecto Juan Mantovani, Gregorio Germán. Comunicarte Editorial, Córdoba, 2000.

El libro relata la experiencia institucional del Proyecto Juan Mantovani analizando sus características fundacionales, la dimensión pedagógica, la función de las instituciones educativas en el mundo globalizado, los conceptos de escuela activa, integral, la educación por el arte y por el movimiento. (\$12)

El Ateneo

Avda. General Paz, 156
Tel: 423-4718 / 0800-9999-3669
www.tematika.com.ar
librerias@elateneo.com

“Del proyecto educativo a la programación del aula”

Antunez, S/ Imbernan, A/ Zabala, A/ Editorioal Grao.

La actual reforma del sistema educativo presenta, como una de las novedades más importantes, una nueva concepción curricular. (\$18)

“Conociendo Nuestras Escuelas”

Bertely Busquets, María, Paidós, México D.F., 2000.

Este libro cuenta cómo una maestra de jardín de infantes se convierte en etnógrafa y modifica, en el proceso, su concepción de la enseñanza. (\$12)

“Educar entre el acuerdo y la libertad”

Propuestas para la educación del siglo XXI. Adriana Puiggrós, Editorial Ariel. Por su trayectoria y experiencia,

Adriana Puiggrós es una referente ineludible para analizar el estado actual de la educación. “Los trazos más fuertes de este texto –dice la autora en la introducción– se dirigen a compartir con los lectores las dificultades y las ideas que surgen donde se producen los programas político-educativos y las leyes, en momentos en los cuales fuerzas poderosas cuestionan la legitimidad de los derechos más elementales de los hombres, las mujeres, los niños y los jóvenes”. (\$17)

Rubén Libros

Deán Funes 163 L. 1 Paseo Santa Catalina - Tel: 4248355

“Pasado y presente de los verbos leer y escribir”

Emilia Ferreiro, editorial Fondo de Cultura Económica, 2001. (\$6)

Este libro está destinado a sacudir conciencias adormecidas. Si la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos, la democracia plena requiere niveles por encima del deletreo y la firma.

“El niño y el miedo de aprender”

Serge Boimare, editorial Fondo de Cultura Económica, 2000. (\$12)

A través de ejemplos precisos y detallados, el autor muestra hasta qué punto la restauración de la función imaginante es indispensable para ayudar a niños con severas dificultades de aprendizaje.

“La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación”

Anne Van Haecht, editorial Biblos, 2000. (\$19)

Desde los años 60, la escuela ha sido objeto de numerosos análisis críticos. La sociología de la educación se ha desarrollado en esos años buscando comprender las inflexiones teóricas que han afectado las investigaciones relativas al campo escolar.

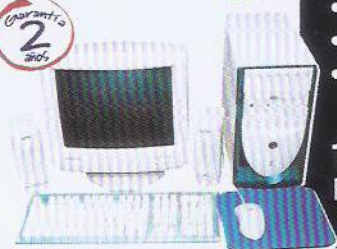


General Office, 3M y Freiberg: Soluciones integrales en Informática y Sistemas Visuales

Computadora GeneralOffice

Microsoft **Windows Me**

Garantía 2 años



- Pentium III 866 Mhz. Intel Original
- 128 Mb. de Ram.
- HD 20 Gb.
- Lectogradora de CD 8 x 8 x 32.
- Parlantes Potenciados
- Modem Fax
- Placa de sonido
- Video 3D
- Teclado • Mouse y Pad.
- Monit. Samsung color 15".

12 Cuotas \$ 83.⁰⁰
PTF: \$996-

Donde haya una gran reunión, ahí encontrará un avanzado elemento de 3M a través de Freiberg Sistemas Visuales.

- Proyectors multimedia
- Retroproyectors
- Pantallas
- Proyectors de diapositivas
- Cámaras fotográficas digitales
- Pizarras electrónicas • Punteros laser

Especiales para salas de capacitación, conferencias y aulas.

3M

Solicite una demostración sin cargo al Ing. Daniel Ayala. Tel.: (0351) 421-6430 Cel.: (0351) 155-299275 E-mail: svisuales@freiberg.com.ar



3M
Innovación

FREIBERG
Informática

FREIBERG
Sistemas Visuales

Entre Ríos 550 - X5000AJL Córdoba - Tel.: 421-6430/422-7694 Fax: (0351) 424-2532 - E-mail: info@freiberg.com.ar - www.freiberg.com.ar - Estac. propio en Balcarce 268

Red Azul

Su salud en buenas manos

IPAM
Instituto Provincial de Atención Médica de Córdoba

Nuevo domicilio: 9 de Julio esquina Fraguero
Como siempre, atendemos su consulta en el
0800-555-6006

Red Azul

**Propuestas de Especializaciones, Postgrados, Maestrías y
Doctorado para el año 2002**



DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

Coordinador: Pablo Kreimer

MAESTRIA EN CIENCIA POLITICA Y SOCIOLOGIA

Coordinador: Carlos Strasser

MAESTRIA EN RELACIONES INTERNACIONALES

Coordinador: Roberto Bouzas

MAESTRIA EN DISEÑO Y GESTION DE POLITICAS Y PROGRAMAS SOCIALES

Coordinador: Alfredo Monza

MAESTRIA PSICOLOGIA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

Coordinador: Mario Carretero

MAESTRIA EN ESTUDIOS SOCIALES AGRARIOS

Coordinador: Osvaldo Barsky

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACION

(Políticas Educativas e Investigación para la toma de decisiones)

Coordinador: Guillermina Tiramonti

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN SALUD

Coordinadores: Silvia Ramos y Pablo Vinocur

CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACION.

Coordinación: Mario Carretero

GESTION Y CONDUCCION DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SUS INSTITUCIONES.

Coordinación: Silvia Duschatzky

PLANIFICACION, NEGOCIACION y MEDIACION EN CONFLICTOS AMBIENTALES.

Coordinación: María Elena Redín

METODOLOGIAS EN PLANIFICACION PARTICIPATIVA Y GESTION ASOCIADA.

Coordinación: María Elena Redín y Ana Poggiese