

Educar

en Córdoba

2002



Año 2 - Nº 2 - Septiembre

Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Instituto de Educación de **UEPC**

- **Capacitación: presencial y semipresencial a distancia**
- **Plan de Apoyo en Concursos**
- **Posgrado en Gestión y Conducción Educativa
en convenio con Flacso - Universidad de Costa Rica**
- **Programa de Políticas Educativas y Comparadas**
- **Investigación**
- **Biblioteca**
- **Videoteca**

Los interesados en
obtener información
deben dirigirse a
25 de Mayo 429,
Planta Baja, Córdoba.
Teléfono: 410-1409.
Correo electrónico:
instituto@uepc.org.ar

UEPC

UNIÓN DE EDUCADORES DE
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Consejo Editorial
Oscar Ruibal
Liliana Arraya
Encarnación Sobrino
Carmen Nebreda

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Redacción:
Micaela Bressán
Eugenia Monti
Mónica Beltrán

Fotografía:
Bibiana Fulchieri

Arte y 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

Ediciones La Tiza
Revista Educar en Córdoba:
25 de Mayo 127
Tel: (0351) 4101400
e-mail: revista@uepc.org.ar

Educar en la crisis



Educar
en la **crisis** pág. 2

El **desmantelamiento**
nacional pág. 5



pito
no llega a **corneta** pág. 10



El **imperativo**
es **enseñar** pág. 13



Enseñar
la **pobreza** pág. 18



Cuando la **escuela**
no marca pág. 20



Güelva
Sinior
Maistro pág. 26



De la **práctica**
áulica
a la **currícula** pág. 28



Como el **Bicho**
Bumbula pág. 31



La dignidad
de la escuela como
memoria
de la **esperanza**

pág. 34



Re
co
men
da
das

pág. 37



No
ve
da
des

pág. 38

Editoriales



S *i todo es crisis, nada es crisis...* Si no se define una situación como algo diferente a otra, difícilmente se pueda saber por qué se llegó a esta trágica situación nacional, cómo es posible salir de ella y qué papel tiene que cumplir cada actor social en este contexto. Quizás en lo único que existe consenso es en calificar de “crisis” al momento presente. Sin embargo, acerca de la naturaleza de la crisis, de sus causas y de las posibles salidas, diferentes posiciones se enfrentan, en función sobretodo, de intereses en juego y en algunos casos, de fuertes ideales sociales y nacionales. La crisis devela cuáles son estas fuerzas sociales (Instituciones, clases, grupos) y qué políticas o medidas propugnan de acuerdo con intereses particulares o sectoriales; por qué algunos defienden acaloradamente la continuación del modelo que agudizó la crisis mientras que otros aspiramos fervorosamente al cambio porque estamos convencidos de que está en juego el futuro de la República.

Educación en la crisis

La posición que se adopta en esta Presentación se expresa en relación a una causa: la de la Educación Pública, la de la Salud Pública, la del Trabajo, la de la Seguridad Social como derechos humanos imprescriptibles. Estas son prioridades que no deberían depender de las decisiones del FMI (Fondo Monetario Internacional), ni del BM (Banco Mundial), ni de la OMC (Organización Mundial de Comercio), ni de los Ministerios de Economía; instituciones interesadas en producir permanentes ajustes a los efectos de seguir expropiando la plusvalía generada por el trabajo de las argentinas y de los argentinos. A partir de esta posición defino, en primer lugar la *Crisis*, acuerdo con una fecha de inicio e intento explicar por qué es no sólo posible sino imprescindible educar en este contexto.

Argentina integra como país la *economía-mundo capitalista* cuya dinámica se realiza mediante un *proceso de acumulación de capital a escala mundial*. Ese proceso tuvo una expansión después de la Segunda Guerra pero entró en una crisis estructural profunda a mediados de los '70. Entre 1949 y 1974, el PBI creció globalmente el 127 %, mientras que entre 1974 y 1999 lo hizo en sólo el 55 %.

La crisis que hoy vivimos no es más que la resultante de ese proceso que requirió, en el caso de Argentina y de la mayor parte de América Latina, la implantación de dictaduras sangrientas para lograr la transformación del Estado y el disciplinamiento de la sociedad civil, de modo tal que fuera posible modificar el modelo de acumulación capitalista del *Estado Benefactor (1949-1974)*, en el *Estado Neoliberal (1974-2002...)*. Con la Dictadura de 1976 se inicia el mayor pillaje financiero de la historia nacional, para beneficio de unos pocos socios argentinos del capital monopolista internacional que se llevó la mayor parte del excedente producido por las trabajadoras y los trabajadores argentinos. El mismo modelo de acumulación se mantuvo con los gobiernos de la *democracia delegativa*. Los organismos de "crédito" internacional, juntamente con los EEUU –centro hegemónico mundial–, propiciaron un *intercambio ferozmente desigual entre países centrales y periféricos mediante el control, el gobierno o la administración de la vida humana*, al mismo tiempo que dejaban en estos últimos las cifras de la mayor pobreza y desocupación de sus historias, la destrucción de sus estructuras productivas, el desastre ecológico, la mayor desigualdad social de la historia.

Hace pocos días el INDEC reveló que más de la mitad de la población argentina es pobre (53 %) y la cuarta parte es indigente. Las cifras más elevadas corresponden a las provincias del Noroeste (69,8% de pobreza y 38,8 % de indigencia), seguida por la del noreste con el 63,5 y 29,5 %, respectivamente, de pobreza e indigencia. El país que produce alimentos para millones de personas en el mundo, hoy posee más de 20 millones de pobres, la mayoría de los cuales son desocupados.


La crisis que aquí se describe pareciera tener un carácter esencialmente económico; sin embargo, se trata de una crisis *global* que abarca todas las esferas de la sociedad y aún de la vida de los sujetos en su propia cotidianeidad. Es crisis política, es crisis social, es crisis cultural, es crisis de valores, es crisis de identidad. Estamos a punto de perder la República, de perder la soberanía como país. El carácter excluyente de las políticas económicas no hubiera podido concretarse si esta crisis no hubiera estado acompañada por determinada dirección de la política, por una amoralidad sin límites, por fenómenos que se vinculan con la cultura del consumismo, del individualismo, del exitismo fácil. Todas ellas se corresponden con dimensiones de la sociedad y de la subjetividad que, evidente-



mente, trascienden lo económico. Estas dimensiones se han interrelacionado, se han retroalimentado para producir los desastrosos efectos que padece la sociedad argentina de hoy.

La maestra, el maestro se yerguen cada día, mientras todo parece caerse a su alrededor, siguen con pie firme su tarea, avanzan, se indignan porque muchas veces ven con estupor cómo se deterioran sus salarios y sus condiciones de vida y de trabajo, cómo los derechos de las niñas y niños que educan o que no pueden llegar a sus escuelas, son olvidados, son avasallados...

Las prácticas docentes que enuncio a continuación a manera de Tesis intentan responder cómo y por qué, a pesar de las dificultades que rodean y mediatizan la tarea de educar, ésta se hace necesaria, imprescindible en el actual contexto de *crisis global*.



Primera Tesis. Educar en el valor de la democracia como participación consciente de los ciudadanos; porque la democracia que está en crisis es la formal, la representativa; aquélla que se ha convertido en *delegativa*. La crisis que vivimos es sobre todo **política**; es decir de representación y de legitimidad. El pueblo no siente que sus representantes actúen de acuerdo con el discurso que expresaron ni con sus permanentes reclamos en los espacios públicos. La democracia directa y pluralista no está en crisis; a ella es a la que debemos aspirar y educar en consecuencia.

Cuando hablamos de *democracia* corresponde que especifiquemos, porque de lo contrario, parecería que nos oponemos a esta forma de vida en sociedad y alentamos a los espíritus autoritarios que siempre tuvieron su espacio e interés en tomar las riendas del poder del Estado.



Segunda Tesis. Se hace imprescindible, de acuerdo con lo dicho anteriormente, **reivindicar el concepto de ciudadanía como práctica social emancipatoria y comprometida**, de manera de alejar de la conciencia social toda tentación de autoritarismo, toda exaltación de las dictaduras mesiánicas como única salida a las crisis, tal como fuera en el pasado nacional.

Construir colectivamente con nuestros alumnos el concepto de ciudadanía en consonancia con una democracia no sólo participativa sino crítica. Estas enseñanzas requieren ser enmarcadas históricamente para que se comprenda que una sociedad democrática no es una abstracción sino una lucha permanente para conquistarla y para ello es necesaria una educación como práctica liberadora de los sujetos. En este quinto aniversario de la desaparición física de Paulo Freire, su acción, su pedagogía de la libertad, su defensa de los oprimidos, su idea del valor transformador de los sujetos que le concede al acto de educar, resultan de una vigencia asombrosa.

3

Tercera Tesis. Educar para hacer posible descifrar críticamente el discurso neoliberal que exaltan los sectores beneficiados por el modelo a través de los medios masivos de comunicación, por intermedio de las consultoras, fundaciones y algunas cátedras de las universidades públicas y privadas. Hay muchos responsables de que este discurso

so y las políticas derivadas de él, aún conserven adeptos en la sociedad porque se tomó como verdadero un discurso particularmente mentiroso. Aquí nuevamente deseo recordar al modelo freiriano centrado en una pedagogía crítica y la construcción de facultades críticas..

4

Cuarta Tesis. Educar desde las experiencias de niños y adolescentes en la crisis.

Reflexionar sobre la propia subjetividad .

Reflexionar, analizar, sobre aquello que niños

y adolescentes sienten, y piensan de la realidad cotidiana que a muchos de ellos agobia y que muy probablemente interfiere su aprendizaje.

Educar en el aprendizaje de la historia para conocer el sentido y dirección de los cambios en diferentes períodos y acerca de la necesidad

que los pueblos tuvieron de “cambiar” para avanzar en la defensa de sus derechos.

5

Quinta Tesis. Educar en los Derechos Humanos y en los Derechos del Niño para que las propias niñas y niños descubran que las

clases dirigentes muchas veces no los aplican, que los falsean o que permanentemente los olvidan. Educar para que el respeto por los Derechos del Niño, incorporados a la Constitución Nacional, prohíba bajar la edad de imputabilidad de los delitos, como peligrosamente tratan de justificar algunos legisladores y ciertos medios de comunicación social. Nunca ninguna sociedad bajó las estadísticas de delincuencia aumentando las medidas represivas. Las razones de la violencia se encuentran en la dictadura de la economía y de las lacras que se derivan de ella y no en la fragilidad de la niñez ni de la familia.

6

Sexta Tesis. Continuar educando con el mayor énfasis posible en el marco de los valores que los docentes nunca abandonamos

para contribuir a la recuperación de la dignidad humana avasallada por ciertas dirigencias políticas, intelectuales y profesionales.

7

Septima Tesis. Educar, finalmente en la búsqueda de una identidad que empieza a reconstruirse socialmente en los

espacios públicos, en los gremios, en los movimientos sociales como respuesta a una “globalización unipolar” que pretende barrer con todas las identidades del planeta. No olvidemos que la resistencia también es global, es planetaria y en ella los educadores estamos presentes.

Encarnación Sobrino



El desmantelamiento nacional

La deconstrucción del país y el retiro del Estado son los signos de estos tiempos. Silvia Bleichmar ensaya preguntas y respuestas en ese contexto.

Doctora en Psicoanálisis de la Universidad de París, especialista en niñez e infancia y docente en universidades de España, México, Brasil y Argentina, Silvia Bleichmar se ha convertido en los últimos años en una de las intelectuales que más ha pensado y dicho –a través de columnas en diarios como Clarín y La Nación y en revistas como *Le Monde Diplomatique*– acerca de la crisis socio-económica y política del país y sus efectos.

Autora del libro “Dolor país” –una ardiente respuesta a la frialdad de un índice que sólo habla de la insolencia de un país y del riesgo de invertir en él– Bleichmar es además una de las fundadoras de MAR –Movimiento Argentina Resiste– una agrupación que reúne a personalidades del campo artístico, intelectual y profesional con el fin de luchar por la cultura e identidad nacionales

Tomando como eje la crisis que vive la Argentina, en esta entrevista aborda temas como la escuela, la infancia, los niños piqueteros y las posibilidades de reconstrucción del país.

La devastación

Cuando se le pregunta cómo las actuales condiciones socio-económicas producen modificaciones en la vida cotidiana de todos los que vivimos en este suelo y fundamentalmente de los más pequeños, Silvia Bleichmar afirma: “En realidad ya no podemos hablar de crisis, porque las crisis tienen un comienzo y tienen una salida. Hoy estamos frente a un proceso de desmantelamiento nacional, de deconstrucción del país y fundamentalmente de retiro del Estado (que ya lleva muchos años). Vivimos un proceso en el cual la orfandad a la que son sometidos los ciudadanos, a su vez somete a los niños a un proceso de desprotección severo”.

Para Bleichmar lo que indica el nivel de deterioro de la sociedad argentina es el hecho que “el guardapolvo blanco ha dejado de ser la insignia del futuro para ser la marca de la pobreza” y que se intenta transformar a la escuela en un lugar meramente asistencial: “El dato más terrible es que la escuela pública se ha convertido en símbolo de la devastación: se ha abandonado la idea de que en la escuela está el futuro del país y se la ha pasado a considerar como un lugar asistencial”. Si hay algo que es desmantelador de la subjetividad, completa Bleichmar, es el asistencialismo “porque pone a los seres humanos en el lugar de puro cuerpo biológico –sin derecho a la identidad ni a la representación de sí mis-

mos– en el lugar de aquellos que tienen que ser mantenidos por otros simplemente por compasión”.

En este marco, pareciera que el proceso de devastación que vivimos no fuera a tener solución si tenemos en cuenta que “la perspectiva, las intenciones, el proyecto de un país se puede medir por lo que le ofrece como representación a los niños y por la forma en cómo resuelve sus deudas con los ancianos” Los niños –sostiene Bleichmar– representan el futuro de un país y los ancianos, por su parte, van marcando las formas con que un país va educando a las nuevas generaciones o va saldando aquello que representa la deuda moral: en la manera en que son tratados los ancianos está la idea de lo que les espera a los más chicos.

Sobre cómo nos hemos comportado con los ancianos en Argentina considera: “Tratar a los jubilados como abuelos, convertirlos en una categoría familiar, los expropia de su derecho a una retribución al trabajo realizado. Convierte lo que reciben en un tema de piedad o de compasión y no de responsabilidad civil”.

El estallido del concepto de infancia

Los niños y los efectos que la crisis tienen sobre ellos son temas que una y otra vez aparecen en la charla.

Bleichmar señala que el concepto de infancia –entendida como una moratoria, una rémora o una preparación hacia la madurez– ha sufrido un estallido: se ha perdido como espacio lúdico y como derecho al ocio creativo.



La psicoanalista señala que los niños de hoy, si no trabajan, están incluidos en una especie de sistema taylorista esclavo. El temor de los padres a que sus hijos no tengan cabida en la cadena productiva obliga a los niños a estar todo el tiempo haciendo actividades: “Los llevan a inglés, computación, si surge el Mercosur, mandan a los chicos a estudiar portugués, si se pone de moda aquello, allá van los hijos; cuestión que además no tiene mucho sentido porque el conocimiento cambia cada cinco años y nadie está en condiciones de saber cuáles serán los nichos laborales. ¿Quién hubiera pensado hace 20 años que un chef iba a ganar más que un médico, o un sociólogo más que un ingeniero?”. se pregunta Bleichmar.

Pero hay otros efectos de la crisis que dan lugar a lo que Bleichmar denomina las caras de la Argentina de la esperanza: “Lo novedoso de todo este proceso que estamos viviendo es la integración del niño en la vida po-

lítica y social. Que los piqueteros lleven a sus hijos a cortar la ruta a mí no me parece la postal de la Argentina del horror, sino de la esperanza. Esos niños, en las movilizaciones, en las acciones, están aprendiendo la dignidad del futuro. Ellos son los que tienen a su cargo la construcción del futuro y la recuperación de la dignidad. Y cuando están ahí con sus padres dejan de ser los hijos de los caídos de la historia, y son los hijos de aquellos que piden por su inclusión social, los que pelean por sus derechos". Luego, le contesta a los comunicadores que se quejan de que los piqueteros usan a sus hijos en la protesta y afirman que los chicos deberían quedarse en sus casas: "Hay estudios en Inglaterra que revelan que, durante los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial, los niños que fueron evacuados sufrieron traumatismos más severos que los que se quedaron con sus padres mientras caían las bombas. La familia es la condición básica de protección y simbolización".

-En alguno de los artículos que escribió, plantea que a partir de la crisis ha surgido un "trastocamiento de la economía de los niños", en tanto a los chicos ya no se les da plata para ir al quiosco o a la juguetería ¿cómo les afecta este trastocamiento?

Ya no es sólo que no tienen plata: los niños son conscientes de que no hay dinero y por eso no piden. Frente a la imposibilidad de los padres para poder comprarles una golosina o un juguete, los chicos renuncian al consumo. Y esto les produce una profunda tensión dolorosa, porque, para ellos, el pedir es el lugar del reconocimiento amoroso. El niño pide suponiendo que no le van a dar y lo que recibe es lo que le sirve como medida del amor de sus padres.

Es impresionante ver la forma profunda en que los chicos han tomado conciencia de la crisis. En el consultorio yo veo a nenes de 6 años que son conscientes de lo que significa la pérdida del trabajo, que llegan y me dicen "el papá de fulano se quedó sin trabajo". Este es uno de los aspectos que más me ha impactado: la variación en el discurso infantil. Cuando les va mal en la escuela, los chicos ya no piensan en el reto sino de qué van a trabajar cuando sean grandes, empiezan a preguntarse cuánto gana un tachero.

-¿Cómo se hace para mitigarles los efectos negativos de la crisis?

Los niños están de hecho integrados al problema. Lo que deben hacer los padres es aportar a una comprensión más profunda. Ellos deben dar garantías que, en la



medida de sus posibilidades, van a hacer lo posible para que el niño esté bien. Tienen que construir la esperanza. Lo que sí un padre no debe es hacerlos vivir y no darle palabras a la crisis. El niño necesita un proceso de elaboración colectiva.

Recuperar y construir la identidad

Ahora la conversación gira alrededor de si hay una salida y quiénes deben motorizarla. Silvia Bleichmar es de las que sostiene que los intelectuales tienen la obligación de ponerse a pensar en un proyecto, en cómo resolver el malestar del país, en vez de considerarse víctimas de la crisis. Y en esta línea, entiende que la recuperación y la construcción de la identidad nacional son el punto de partida: "Los argentinos tenemos que ponernos a pensar qué lugar pretendemos ocupar en el mundo: si queremos ser el último vagón, el vagón del ganado, del Imperio e ir con ellos al descarrilamiento o si empezamos a pensar que con el Imperio no nos salvamos".

"Tenemos que estructurar nuestra identidad en un sentido profundo. ¿Por qué decimos 'La Argentina' en vez de 'mi país'? Simplemente porque, como país, nunca nos lo apropiamos: cada vez que intentamos hacerlo nuestro nos destruyeron, nos aniquilaron. Hay que oponer resistencia y empezar a construir todo lo que se ha ido destruyendo, desde los edificios hasta los próceres del Siglo XX, hay que empezar a hacer las reservas ecológicas de la Historia Argentina y trabajar sobre eso con los niños. Y el tema no es si somos hijos de indios, de españoles o de negros o si somos un crisol de razas porque a quién le importa a esta altura. El tema es apropiarnos de nuestra historia, reconstruir una identidad que nos permita amar un proyecto histórico".



-Parece que lo que hay que recuperar es la idea de que somos Latinoamérica y no Europa..

Sí, somos un país latinoamericano, pero con su propia idiosincrasia, no somos una sola patria ni una sola etnia. Es cierto que nos vincula una geografía y un destino político, pero yo me niego a decir que somos Latinoamérica admitiendo que eso supone un futuro de depreciación: nosotros no somos El Salvador por eso no nos podemos permitir tener los índices de mortalidad infantil de El Salvador.

Cuando hablamos de recuperación, estamos diciendo que hay que rescatar los rasgos culturales que nos han caracterizado: el trabajo, la creación, el conocimiento (somos el único país de Latinoamérica que tiene premios Nóbel a las ciencias).

A mí me sorprende que ante los existentes niveles de corrupción e inmoralidad, la gente todavía responde con la cultura del trabajo: los que tienen planes jefes y jefas, u otros similares, piden trabajar, no piden asistencialismo, cuando se cierran fábricas es impresionante ver que los obreros toman las instalaciones y siguen produciendo, o las maestras que, más allá de lo que les den, siguen sosteniendo con su esfuerzo el nivel escolar...

-Ahora, la idea de que los corruptos no nacen de un repollo, que son producto de la sociedad en que viven, habla de que si no nos corrompemos es porque no hemos tenido la oportunidad...

Yo no creo que todos seamos almas corruptas. Nosotros hemos sido tolerantes pero no cómplices del poder corrupto. Ser responsables de la corrupción no es lo mismo que ser culpables, nosotros no somos ladrones. Hemos permitido que nos robaran porque venimos de una democracia joven; malversada y joven. Era tal nuestro anhelo de democracia, de que no volviera el pasado, que hemos tolerado un vaciamiento de los contenidos. Yo digo en Dolor País que acá cuando se dice que hubo una fiesta, no sólo es una profunda mentira, sino que plantea que todos somos culpables, que —ya lo sabemos desde la época de la dictadura— es una manera de evitar la responsabilidad. Hay un salto cualitativo muy grande entre festejar la picardía de la corrupción y ser corruptos.

Silvia Bleichmar
Dra. en Psicoanálisis

IN FROAMEN TO

El
que nace para
pito
no llega a
corneta

Los prejuicios que etiquetan indicando quienes son inteligentes y quienes no, constituyen una barrera. Así lo entiende Carina Kaplán, quien propone rescatar la diversidad cultural.



Lo que natura no da, Salamanca no presta"... "el que nace para pito nunca llega a ser corneta". Esos dos refranes populares, que tantas veces se repiten de generación a generación sin reflexionar sobre su significado, fueron tomados por la socióloga Carina Kaplán como el eje de su investigación para determinar cómo clasifican los maestros a sus alumnos entre "buenos" y "malos" estudiantes.

"A lo largo de la historia de las ciencias sociales se recurre una y otra vez a supuestas diferencias de inteligencia o de cocientes intelectuales para explicar la desigualdad. Se busca en lo biológico, en lo individual, las razones del fracaso escolar, en vez de buscarlo en las condiciones desiguales de la estructura económica y de acceso a la educación", afirmó Kaplán.

En situaciones de aumento de la marginalidad social y de crisis, como las que atraviesa actualmente Argentina, los prejuicios parecen agudizarse aún más y se tiende a "etiquetar" a las personas, clasificarlas en "inteligentes" y "no inteligentes" con más convicción. Es que —sostiene Kaplán— "cuanto más sujeto de exclusión es una persona, menos autoestima construye y, por lo tanto, se hace responsable de su propio fracaso".

"Así actúa la meritocracia —continuó—: Se distingue a una persona que, en condiciones de desigualdad se destaca, a pesar de todo, y se afirma que debe tener algún don, alguna capacidad especial, algún talento individual. Una vez más lo biológico explica que alguien se destaque, pese a todas las condiciones adversas".

En las sociedades occidentales la inteligencia fue reducida tradicionalmente a una cualidad única y a la esfera de lo intelectual. Hoy muchas teorías postulan a la inteligencia como cualidades múltiples. Algunos psicólogos sociales franceses (Patrice Mugny y Willem Doise), inclusive sugieren dejar de referirse a la inteligencia con mayúscula y en singular, para pasar a tratarla en minúscula y en plural.

Por eso Kaplán sostuvo: "La postura biologicista sobre la inteligencia hoy está en pugna con otras posiciones de múltiples disciplinas que se refieren a la necesidad de lograr mayores niveles de integración social, adaptando las propuestas curriculares a la diversidad cultural de los alumnos. Es precisamente por esa vía que las diferencias entre los alumnos pueden transformarse en un instrumento de inclusión social. Separar a los alumnos entre talentosos y no talentosos es ir contra la corriente democratizadora".

Hay maestros que reproducen ese pensamiento dominante de la cultura occidental, el de las capacidades

especiales de unos y la falta de "dones" de otros, que —casualmente— son los más carentes, los excluidos de la sociedad. "Esa ideología está instalada en el lenguaje escolar, pero la situación actual es una oportunidad histórica para revertir, para trabajar desde los cambios curriculares en los profesorados (que ya se están dando) pero también desde la reflexión en el aula y erradicar para siempre esos preconceptos de la escuela", dijo Kaplán.

La investigadora, que es profesora de las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata, recordó que muchos maestros y profesores en ejercicio de la profesión se formaron con las ideas de la década de los 60, donde la medida del éxito escolar eran los test de inteligencia. "Ahora hay experiencias de cambio de planes de estudio en los profesorados, pero la mentalidad de la gente tarda más tiempo en cambiar. Por eso debe haber un esfuerzo sistemático, no sólo en los planes de estudio, sino también con un trabajo sobre la subjetividad del maestro", opinó.

Proyecto

La comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación debate un proyecto del senador justicialista Hugo Sager, que ya tiene sanción de la Cámara Alta, para crear un Programa Federal de Educación Especial para alumnos y alumnas con capacidades o talentos especiales.

Algunos diputados se oponen, pero otros tantos "compraron" la idea de discriminar entre talentosos y no talentosos, según el relato de Kaplán quien dio a conocer a esa comisión legislativa su opinión.

"Ese proyecto homologa capacidad con talento y con dote de intelecto. Queda explicitado que se refiere a talentos o capacidades intelectuales dadas por la naturaleza de cada niño", dijo la investigadora, quien criticó con dureza la iniciativa.

"Ese proyecto desconoce el debate pedagógico contemporáneo sobre la necesidad de lograr mayores niveles de integración social, adaptando las propuestas curriculares a la diversidad cultural de los alumnos".

"Me pregunto también cuál es el aporte de este proyecto a la democratización educativa, ya que se enmarca en el retorno a estos argumentos biologicistas y naturalistas para explicar la desigualdad social y educativa, precisamente en contextos de alta exclusión y selectividad social como el actual".

El malestar docente, producto de las malas condiciones de trabajo y el bajo salario o la falta de pago sistemática registrada en algunas provincias en los últimos años, sin duda, agudiza este problema, pero también abre nuevas perspectivas para su solución.

“Mucha literatura que manejábamos en los ochenta y noventa que hablaba del maestro como un agente de las clases dominantes hay que reformularla. Creo que hay que buscar en la línea de lo que Pierre Bor-

dieu habla en su último libro “La miseria del mundo”. Allí hace entrevistas a distintos agentes de lo que denomina “la mano izquierda del Estado”. Estos trabajadores sociales que están desprotegidos, fuera del Estado de bienestar. Yo colocaría allí a los maestros pero también a nosotros, los profesores universitarios dentro de estos agentes que son hoy también parte del sufrimiento social”.

Siguiendo justamente ese pensamiento es que Kaplán asegura que

los docentes de todos los niveles tienen hoy una “oportunidad histórica”. “Estamos en condiciones de construir desde la escuela una contrahegemonía, una alternativa pedagógica política que permita mirar a los chicos y a la educación desde otro lugar, recuperando la pedagogía y la sociología crítica como herramienta para pensar”.



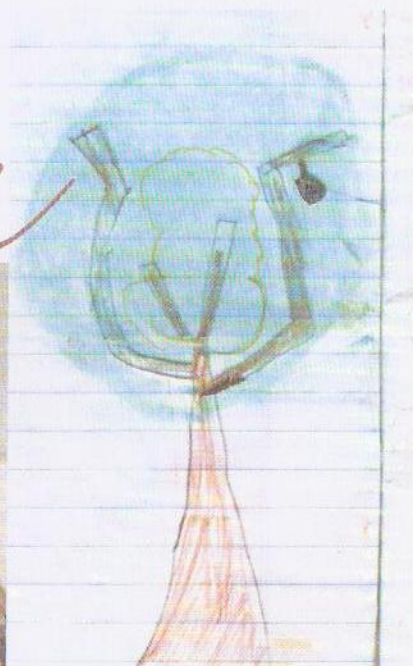
Carina Kaplán
Socióloga. prof. de la U.B.A. y de La Plata.

Diversidad cultural

algunos ejemplos para trabajar

- Recetas de cocina. En cualquier aula hay niños que provienen de familias con diversos orígenes. Las comidas que se sirven en los hogares es una buena forma de aprender a ver la diversidad como algo positivo y no lejano. Organizar una feria de platos en la escuela y que cada familia traiga su plato favorito y ofrezca la receta para hacerlo es una forma excelente de hablar de los distintos orígenes y de la historia de las familias.
- Actividades con abuelos. Traer a los abuelos al aula para hablar de su infancia puede ser un trabajo enriquecedor que permitirá a los chicos acercarse a su familia a la escuela al mismo tiempo que se habla de los orígenes de las familias.
- Recuperar los orígenes. Cuando se habla de los indígenas en Ciencias Sociales sería interesante que los maestros destacaran si hay niños en el aula con orígenes indígenas y que esos alumnos puedan compartir con sus compañeros sus experiencias.
- También la clase de música puede ser una oportunidad cuando se aprende una canción de música andina, un tango o una chacarera para relacionar el arte con las costumbres culturales de las distintas sociedades.

El imperativo es enseñar



La principal función de la escuela, para Sandra Carli, es impartir conocimientos. La solidaridad, la tolerancia y el respeto son valores que deben orientar el trabajo de los maestros.

Las cifras difundidas recientemente por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (Indec) son alarmantes: El 70 por ciento de los niños son pobres, sólo 3 de cada 10 tienen lo mínimo elemental para sobrevivir. Estos índices, que dan cuenta de una pobreza casi estructural de una parte importante de la niñez argentina, se dan en un contexto donde desde los medios de comunicación se incentiva el consumo compulsivo, un consumo restringido para un amplio sector de la población.

Sandra Carli, investigadora sobre educación e infancia encuentra un hilo conductor a lo largo de la historia argentina, ya que los niños siempre fueron definidos más por lo que van a ser, por su condición de futuros adultos, que por su ser niños. "La infancia fue siempre caracterizada por su estado de tensión hacia el futuro, de transición entre el no ser y el ser adulto. Esto opera como un significativo vacío al que se le dieron distintos sentidos a lo largo de la historia".

"Así, ese vacío se llenó por la vía de la educación en los tiempos de la instrucción pública, por la vía de la política en la experiencia peronista, por la vía de las disciplinas psi en los años 60 y seguramente por la vía del consumo en las últimas décadas", precisó.

Rememora otras crisis similares a la actual que golpearon a la infancia, especialmente la de los años 30: "Se provocó la quiebra económica de familias ricas, el desempleo abrupto de muchos sectores, el aumento de la miseria y el hambre tanto en las ciudades como en zonas rurales". Y encuentra algunas similitudes en el padecimiento de los niños de aquella época y los de estos días. "Aparecen fenómenos que los escritos de la época denuncian: la miseria infantil junto a la deserción escolar y el trabajo infantil y la mendicidad como estrategias de sobrevivencia familiar".

En este contexto de tanto desamparo para los niños, la pregunta surge, inexorable: qué puede hacerse desde el sistema educativo ante una realidad tan dura con la que los maestros deben convivir día a día, ya que de niños, la mayoría carecientes, se pueblan las escuelas.

La Infancia

Para Sandra Carli es Sarmiento la figura que en la Argentina incidió efectivamente en la creación de un discurso moderno sobre la infancia.

En su tesis de doctorado que acaba de publicar Miño y Dávila, Carli aseguró que el discurso sarmientino es notoriamente "rico" en la producción de un nuevo imaginario. Concluye con la confrontación entre la infancia bárbara y la civilizada y avanza en la definición de la identidad del niño como alumno.

"Niñez, pedagogía y política" es el título del libro en el que Carli sintetiza los distintos discursos registrados en la historia argentina desde 1880 hasta 1955 sobre la infancia.

"La mayor visibilidad que la problemática infantil adquirió en las últimas décadas del siglo XX, favoreció la exploración del pasado, hecho provocado por múltiples fenómenos como el reconocimiento jurídico mundial de los derechos del niño", explicó Carli en la introducción de su libro.

Como una continuidad de ese trabajo, ahora investiga desde el Instituto Gino Germani la influencia de la cultura y los medios de comunicación en la infancia y en la educación de los niños en las últimas dos décadas.

"El surgir de las organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la infancia, el despliegue de la educación de nivel inicial, la expansión del mercado publicitario para chicos, las características de la programación infantil de televisión y el discurso sobre la infancia desarrollado por los partidos políticos y por la prensa" son algunos de los temas que la preocupan.

Señaló la explosión del consumo como "una de las características más fuerte de la niñez actual". Pero recordó que, al mismo tiempo que se exagera la necesidad del consumo a través de los medios de comunicación, se registra el momento de mayor exclusión social y, por lo tanto, la imposibilidad para muchos de acceder a ese consumo tan promocionado.





“Hay que seguir reclamando espacio y tiempo para enseñar, demandando a los responsables principales, al Estado, que garanticen mejores condiciones para el crecimiento de la población infantil, de manera que sea posible un aprovechamiento de la educación escolar”, aseveró Carli.

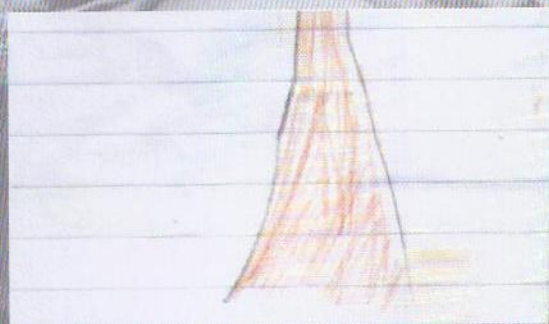
Está convencida, no duda: La principal función de la escuela sigue siendo enseñar. Esto no significa no sostener los comedores escolares u otro tipo de ayuda a la familia, pero esas funciones se deben cumplir “sin dejar de reclamar la posibilidad de que sea la familia la que pueda proveer el sustento diario a sus hijos, con lo que obtenga de un trabajo y un salario digno”.

Los niños y la historia

“Analizar los conceptos acerca de la infancia en un período histórico nos informa sobre la situación de los niños, pero también sobre la construcción de la cultura política y de la cultura escolar argentina”. Con esa frase, contundente, Sandra Carli explica el por qué de su permanente esfuerzo en investigar el discurso político sobre los niños en la historia política y de la educación argentina.

Algunos de los momentos centrales que recoge Carli en su libro “Niñez, pedagogía y política” (entre 1880 y 1955) son:

- **El imaginario de Sarmiento de una infancia civilizada.** Las políticas de escolarización de la década del 80 estuvieron permeadas del imaginario sarmientino, marcado por el impacto que le había provocado el conocimiento de la sociedad norteamericana. A la luz de esas ideas nace la Ley 1420 que fija la obligatoriedad de la enseñanza básica para todos los niños.
- **La escuela nueva y el niño como protagonista.** El movimiento de la escuela nueva, de origen europeo y norteamericano, tuvo notorio impacto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Maestros y pedagogos que se identificaron con esa corriente educativa buscaron diferenciar sus prácticas de las vigentes dándole un papel protagónico a los alumnos. En Argentina gobernaba, por ese entonces, el radical Hipólito Irigoyen.
- **Todos los niños a la escuela.** Entre 1914 y 1931 se logró escolarizar a la mayoría de la población infantil. Según el Censo de 1931 las tres cuartas partes de los niños de entre 6 y 13 años asistían a la escuela primaria. Pero la deserción escolar siguió siendo alta a partir de cuarto grado.
- **El niño nacionalista.** Con el golpe del 30 comenzó a generarse un discurso nacionalista acerca de la infancia. La transmisión de la “historia nacional” a los niños adquirió un papel central. Se busca la identificación de los alumnos con los “héroes nacionales”. El nuevo nacionalismo educativo impugnó la cultura pedagógica normalista por su contenido laico y sus rasgos de neutralidad política.
- **Los únicos privilegiados son los niños.** La frase repetida una y otra vez por Perón remitía a la relación que su gobierno establecía entre la infancia de una sociedad y el futuro de la nación. Esa frase fue un enunciado que se anticipó a la declaración de los derechos del niño sancionada por las Naciones Unidas en 1948. Pero la política integral del peronismo no se reducía a una estrategia de dignificación social de la situación del niño, sino que, en tanto política generacional, incluyó un conjunto de contenidos culturales y pedagógicos respecto del tipo de hombre que se quería formar. En este modelo se percibe una articulación de enunciados social cristiano y humanistas que entrarían en confrontación con la tradición laica normalista.



La construcción de un horizonte

Carli destacó dos aspectos centrales donde la pobreza impacta en los niños: “Influye en las condiciones de vida infantil, pero también en el trabajo institucional de las escuelas, ya que en la medida que el hambre se traslada a la escuela, revierte en dificultades de concentración y aprendizaje y complica el cumplimiento de las tareas de enseñanza en el sentido más clásico de la educación pública”.

“En la medida en que las instituciones tienen dificultades para cumplir con sus tareas específicas —concluyó— los padres no pueden criar a sus hijos, las escuelas no logran enseñar y al Estado no le resulta posible atender el bienestar del conjunto, el paso por el tiempo de la infancia se lleva adelante con malestar y padecimientos mayores que en otros momentos históricos”.

Y volvió a destacar el rol de la escuela. “Los maestros son responsables de la educación infantil. Por la crisis actual, es necesario que las escuelas cubran otras necesidades que garanticen que la educación sea posible. Habrá que hacerlo pero sin perder de vista una demanda amplia para que las políticas públicas tomen a su cargo su responsabilidad sobre el destino de las futuras generaciones, evitando formas de genocidio encubierto y explícitas”.

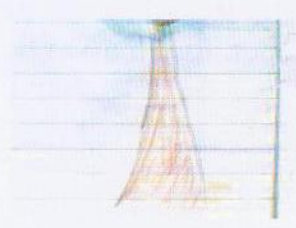
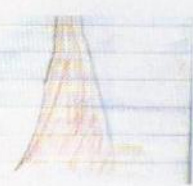
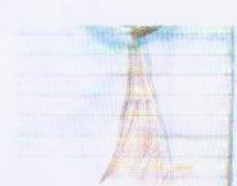
“Si un porcentaje de niños pasan en pocos años al delito, si muchos de ellos serán futuros adultos sin horizontes o si desembarcan en otros países como una posibilidad de proveerse una inclusión laboral o profesional futura, esto es responsabilidad política y económica de los

representantes políticos y de los grandes grupos de poder del país. Los educadores debemos pelear para que las personitas que formamos puedan participar de la construcción de mejores horizontes para el país”, afirmó.

Por eso la escuela hoy más que nunca debe formar en valores de solidaridad, colectivos sociales, promover los consensos, la tolerancia de las diferencias y el reconocimiento del otro. “Hay que rescatar el valor de las instituciones como lugar para impartir justicia, garantizar inclusión, el valor del trabajo y los oficios, el valor de la cultura y la reflexión en común, la responsabilidad”.

Sandra Carli

Doctora en Educación.
Investigadora sobre Historia
de la Educación y la Infancia.





Enseñar la pobreza

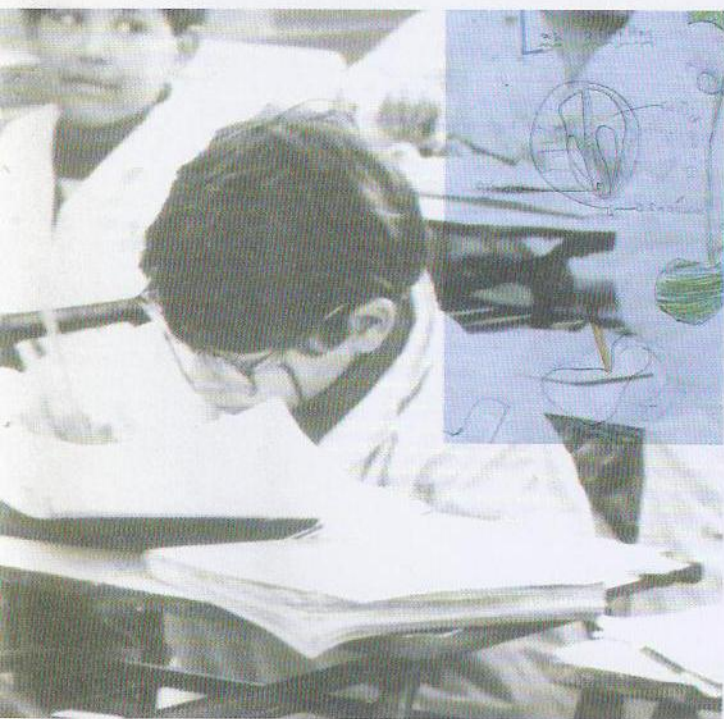
La pobreza y la exclusión en nuestro país deben ser materia de enseñanza a los alumnos de los colegios primario y secundario. Así lo plantea el sociólogo Alberto Parísí, quien señala además que enseñar la crisis supone habilitar el diálogo con los alumnos y desterrar la práctica pedagógica verticalista.

“Creo que tiene sentido, necesidad y urgencia incluir en el currículum escolar de un chico de diez o doce años cuestiones centrales como la pobreza y la exclusión” afirma Parísí quien sostiene que “nuestro país se está desmoronando —no metafóricamente— y frente a ello instituciones, como la escuela, que son fundamentales para la sobrevivencia y reconstrucción de un país digno y viable, apuntalan en un sentido contrario”.

—¿Cómo se suma la escuela a esto que Ud. señala como necesario y urgente que es adoptar una actitud pública de esclarecimiento y pronunciamiento?.

—Aunque los dirigentes gremiales que están al frente de las protestas tengan una participación activa esto no basta si no se le suma la práctica escolar que se esfuerza por esclarecer las causas del marasmo y las posibles salidas. No ignoro, por supuesto, las dificultades de este planteo, pero todos los argentinos en la medida de nuestras posibilidades debemos conocer, dialogar, discutir estas cuestiones vitales para el destino colectivo. La responsabilidad de la escuela que trabaja con quienes serán los próximos herederos del país que se está construyendo (o destruyendo) es por demás relevante. Dejo de lado pues

discutir acerca de las formas de implementación porque no hay dudas de que son difíciles y opinables, para centrarme en lo que considero fundamental. De paso no nos olvidemos que la institución tiene una larga tradición y experiencia en cómo enseñar cuestiones complejas como la sintaxis, la regla de tres o los ríos de Europa. Enseñar qué es la exclusión, la indigencia y los múltiples aspectos que atañen a un país con más de la mitad de sus habitantes bajo la línea de pobreza, ¿puede ser acaso más complejo que los otros contenidos curriculares? Pienso que no.



-No parece una tarea sencilla

-Ocurre que esta crisis es inédita y probablemente nunca se había planteado la necesidad de transitar nuevos caminos que se enfrenten al desafío de enseñar la crisis en la escuela. Las tendencias para que ello no se lleve a cabo son muchas y muy fuertes, con ese fin se esgrimirán todas las dificultades inimaginables, desde cómo llevarlo a cabo hasta el cuestionamiento de si "eso" es relevante, de cómo evitar que se cuele ideologías, que los docentes no están preparados, que no se puede improvisar. Uno puede imaginarse con facilidad lo que se plantearía desde el Estado, el discurso de los ministerios de Educación, por ejemplo. La verdad es que es tan previsible como irrelevante, claro, como tienen poder de veto, pocas dudas quedan que serán consecuentes con ello, pero parece mucho más interesante indagar qué opina la escuela, qué piensan las maestras y maestros y qué dirán los chicos estableciendo un diálogo con ellos sin verticalizar estos nuevos contenidos porque dejarían de tener una signifi-

cación movilizadora y crítica. Sugiero además que los sindicatos docentes, desde una posición pluralista, motoricen estas iniciativas y con su aval legitimen esta tarea que debe empezar ya. El drama argentino es de tal magnitud que dejar la escuela muda y maniatada –como una institución dedicada al saber burocrático y retóricamente entendido– sería sumarse de la peor manera a esta situación que nos está consumiendo.

-¿Cómo se enseña la crisis?

-Pensemos en el cuerpo docente por ejemplo: Es por demás sabido todo lo que ya implica su tarea laboral establecida y definida. Y si nos acercáramos a las escuelas pobres –urbano marginales– a lo anterior debiéramos sumar una serie de otras actividades relacionadas con la contención de los chicos lo cual volvería improbable añadir además nuevos contenidos. También está el argumento de la preparación para enseñar lo relativo a la pobreza, la exclusión, la indigencia y otras dimensiones de nuestra dramática crisis. Ahora bien o declaramos inviable algo estratégico y urgente o iniciamos una larga y penosa tramitación oficial para que alguna vez los contenidos sean orgánicamente integrados al currículum oficial o nos planteamos –si estamos convencidos– empezar a hacerlo ahora iniciando una práctica parcial, poco orgánica y de un crecimiento inicial lento con tiempos que permitan la formación de los maestros en estas problemáticas. El contenido curricular actual (Lengua, Historia, Geografía) puede ser enseñado burocráticamente o resignificado, vale decir, contextualizado con el propósito de iluminar la crisis actual. Al tiempo que en determinados momentos también se puede dialogar con nuestros alumnos sobre temas puntuales, por ejemplo que más de la mitad de la población argentina está bajo la línea de pobreza, qué son los indigentes, y por qué han crecido de manera tan veloz, qué es la exclusión social.

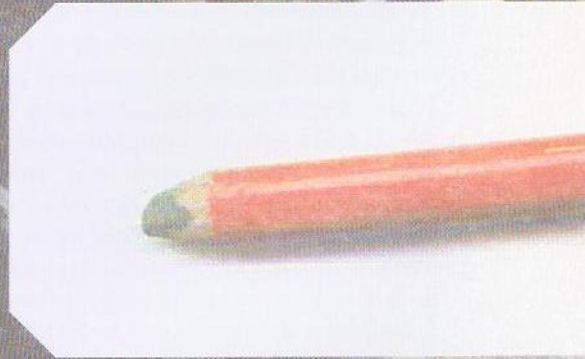
-¿Eso conlleva un posicionamiento ideológico?

-Los Derechos Humanos, los de la ciudadanía, los imperativos de solidaridad y justicia social no constituyen patrimonio de ninguna ideología en particular, pensar lo contrario es enredarse en mezquinos ideologismos. Creer que esto pueda considerarse plataforma partidaria –real o efectiva– de un partido político es falso. Hay que eludir ese planteo tramposo.

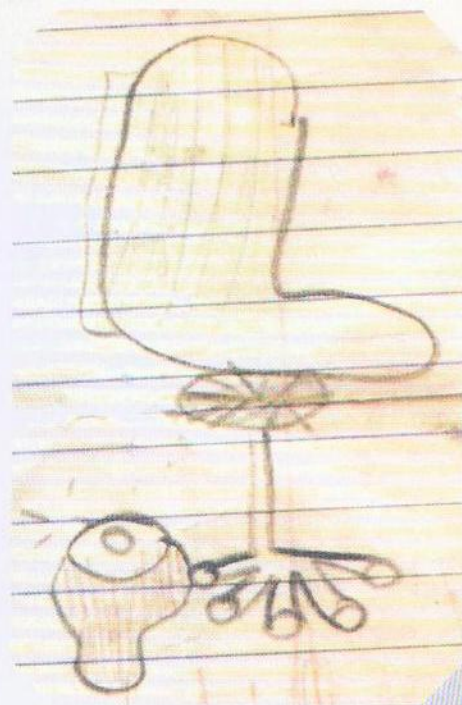
Alberto Parisí
Sociólogo

Cuando la escuela

no marca



Violencia, droga y delincuencia son lugares comunes en los sectores más vulnerables. La institución escolar dejó de transmitirles la ley. Una investigación de Uepc muestra esta realidad.



dándole continuidad a los trabajos realizados por la Unión de Educadores sobre 108 escuelas primarias urbanas marginales (EUM) de la ciudad de Quito y periféricas más allá de las zonas limitadas por aquellos asentamientos durante los años 2004 y 2005 se llevó a cabo la investigación "¿Quiénes en realidad son los niños de la subciudad? Una reflexión de las instituciones."

La investigación –cuyos resultados que aquí resumimos serán publicados por la Editorial Paidós en el mes de octubre– fue realizada en el marco de un convenio con la Flacso² y con el apoyo de Unicef para tratar de responder qué distancia hay entre la imagen del alumno y los chicos que verdaderamente asisten a las EUM, así como qué lugar ocupan para ellos la escuela y los maestros.

De esta manera, el estudio se internó en un recorrido intenso y difícil por los territorios de los jóvenes, en donde, paradójicamente, la escuela no aparece.



La investigación titulada “Chicos en Banda” da cuenta de las experiencias subjetivas de los jóvenes en situación de expulsión social³, es decir, de cómo son procesadas las condiciones socio-económicas en las que viven (Ver *De qué alumnos hablamos*).

Como datos, la falta de trabajo, las estrategias de supervivencia que rozan la ilegalidad, la violencia, la ausencia de resortes de protección social, la disolución de los vínculos familiares y la drogadicción, no decían nada acerca de los sujetos, ni de los modos de significación, las operaciones de respuesta y las valoraciones que ellos construyen. Traducir esos hechos a rostros, implicaba hablar de las prácticas de subjetividad y de la eficacia de dispositivos

como la escuela para transformar, marcar, a quienes pasan por ella.

Se trataba de ver cómo los chicos se constituían como sujetos y de qué manera la institución escolar contribuía a esa construcción. Sin embargo, la escuela no aparecía en el discurso de los chicos que asisten a las EUM: “Cuando decimos esto, no estamos diciendo que la escuela no se nombra, sino que como institución ya no deja marcas. La escuela podría no estar enunciada en el habla y sin embargo sí visualizarse en los valores de referencia, en la relación con la autoridad y con la ley o en la confianza en la promesa de futuro que ella brinda. Pero los modos de estar en el mundo, los valores, las maneras de vincularse con los otros y todas estas cuestiones ahora se producen independientemente de la Escuela”, señala Silvia Duschatzky quien, junto a Cristina Corea, es la investigadora de Flacso que dirigió este estudio. “Los valores –agregase alcanzan tejiendo experiencias muy fuertes para ellos, que están por fuera de la escuela”.

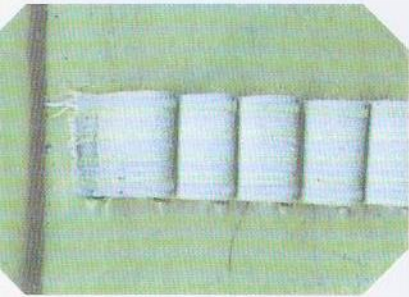
DE QUÉ ALUMNOS HABLAMOS

La investigación habla de las experiencias subjetivas de quienes concurren a las Escuelas Urbano Marginales de Córdoba y habitan en barrios alejados del centro –a veces ni siquiera reconocidos por la Municipalidad y muchos de ellos producto de loteos fraudulentos– que carecen de servicios elementales como el agua, que no cuentan con redes telefónicas y en los cuales el transporte funciona con una frecuencia mínima y sin llegar a sus viviendas (integradas por entre 6 y 10 miembros cada una).

Son aquellos que tienen padres que no superan el nivel primario –cuarenta por ciento–, en su mayoría desempleados –la desocupación afecta principalmente a los hombres– y madres que, como parte de las estrategias de supervivencia, se ocupan en el empleo doméstico, la prostitución y la fabricación y venta de “ravioles” de cocaína. Para aportar dinero a sus casas, estos chicos –sobre todo los varones– trabajan como propineros en la terminal de ómnibus y en canchas de fútbol, de limpia vidrios o venden revistas como La Luciérnaga.

Instituciones en pendiente

La escuela como una institución del Estado encargada de formar ciudadanos, está visto, ya no es la que solía ser: “A través de la Escuela, el Estado se inscribía en la cabeza, en el corazón de todos nosotros como



algo que nos reunía alrededor de un lenguaje, una historia, un proyecto. La Escuela no dependía de nosotros. La escuela estaba ahí, en sus normas, en sus leyes, en esa promesa de ciudadanía, de trabajo. Nosotros podíamos hacer una escuela mejor o peor, podíamos tratar de cuestionarla, de impugnarla, de mostrar su lado disciplinario y homogeneizador o tratar de cambiarla, pero estaba ahí con su autoridad y sus leyes”, sostiene Silvia Duschatzky. “Pero con el agotamiento del Estado-Nación y la aparición del Mercado como regulador de la vida de las sociedades –explica–, la escuela y la familia perdieron su poder para trazar itinerarios, para marcar (Ver *De ciudadanos a consumidores*). Ahora ser padre o maestro no garantiza autoridad, a la autoridad ya no la da el nombre sino la práctica”.

La violencia como modo de relación

Una de las hipótesis que desarrolla la investigación es que a partir de que los discursos de padres y maestros pierden la capacidad de interperlar, formar y educar, la violencia aparece como modo de relación, como sustrato cotidiano sobre el que los niños y jóvenes construyen la subjetividad. Esta violencia asume distintas formas: de estallido –en la escuela–, como forma instituida –los ritos–, de componente de un acontecimiento –fiesta– o como matriz cotidiana (la calle).

En la escuela la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad sino como una manera habitual de tratarse.

Son los docentes, como observadores, quienes la identifican y ven en el comportamiento de los chicos la negación del ideal del alumno: res-

petuoso, obediente, atento.

Señala el trabajo que las maestras se quejan de que los chicos no entienden que no deben hacer a los demás lo que no quieren que les hagan. Pero –se argumenta– para que eso se incorpore como mandato es necesario percibir al otro como semejante.

El semejante era la creación de un sujeto educado: la educación podía transformar a los bárbaros en civilizados o semejantes. Lo que escapaba a la acción educativa –vagos, indigentes, viciosos, incultos– era encerrado o reeducado. Entonces, la violencia en la escuela hoy puede ser leída como un síntoma del agotamiento del dispositivo pedagógico moderno.

En la fiesta cuartetera la violencia aparece como un ingrediente más del acontecimiento en donde los

chicos pueden protagonizarla, registrarla o evitarla. Los chicos se socializan a través de la fiesta, que es al mismo tiempo catarsis, lugar de encuentro y sentido colectivo y de contacto violento.

En los ritos, como en el caso del bautismo del chico de la calle, la violencia es la marca mediante la cual un miembro del grupo adquiere cierto estatuto, es la condición de reconocimiento hacia su interior.

En la calle, la violencia constituye la matriz del lugar. La calle –sea real o representada mediáticamente– es el epicentro del sentimiento de inseguridad. La violencia callejera produce, entonces, cambios en las tradiciones comunitarias como dejar las puertas abiertas, o que los chicos jueguen solos (porque ahora pelean o se juntan a robar) o como salir solo de noche.

DE CIUDADANOS A CONSUMIDORES

El Estado Nación –forma clave de organización social durante los siglos XIX y XX– mediante sus instituciones principales –familia y escuela– ha dejado de ser el dispositivo fundante de la moralidad del sujeto.

Hoy asistimos al agotamiento del Estado Nación y con él al desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. De ciudadanos hemos pasado a ser consumidores. El mercado, a diferencia del Estado, no tiene leyes que comprendan a todos por igual. El consumo no necesita de la ley ni de los otros –porque para satisfacerse sólo necesita de la relación con el objeto y no entre sujetos–: el otro como espejo como límite, como lugar de diferenciación se opaca, se vuelve prescindible (para conseguir un trabajo necesito suerte porque no hay lugar para todos, la integración depende de mi capacidad de gestión y no de los demás).

De las instituciones a las situaciones

Otra de las ideas principales sostenidas en el estudio realizado por la Flacso y la Unión de Educadores, es que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales –como la escuela y la familia– sino que se configura a través de prácticas situacionales. Entre ellas están los ritos –prácticas regladas, cargadas de densidad simbólica que habilitan un pasaje– armados en situación, que se diferencian de los ritos institucionales porque mientras estos suponen herencia y su posibilidad de transmisión a través del principio de autoridad y saber (padre-hijo, abuelo-nieto, maestro-alumno) que hace aptos a los sujetos para moverse en distintos ámbitos (trabajo, espacio público, familia); aquellos tienen sólo validez en un territorio simbólico determinado (las precisas y duras fronteras del

grupo), su transmisión es entre pares, y no generan experiencia transferible a otras situaciones.

La investigación señala que existen dos prácticas rituales –con un fuerte componente de violencia– de las que participan los jóvenes: la “fiesta cuartetera” y el “bautismo del chico de la calle”. Ambos tienen en común la invitación a habitar de otra forma la condición de expulsión, que mediante una serie de códigos de pertenencia arman un “nosotros”.

El bautismo del chico de la calle

“El bautismo es algo que se hace cuando se ingresa a lo que es el choro fino [...] se comienza con la fana y después se los revienta a palos para que cuando la cana los agarre, ellos no hablen. Y no van a hablar porque se las bancaron”, se puede

leer de uno de los testimonios recogidos. “Cuando llega la noche nos vamos detrás del cañaveral y allí se lo violan al que habían bautizado para que si llega a caer en los reformatorios no hable cuando le pase algo así”, dice otro de los chicos entrevistados.

El rito –en donde el cuerpo se expone a la agresión del par y a una práctica sexual que tiene como fin anticipar las situaciones de vejación y tortura– se constituye en una forma de autoafirmación del yo y el pasaje a un nuevo estatuto, el de “choro fino”.

Las reglas del bautismo reproducen las prácticas de los lugares de encierro: el rito es una respuesta a la perversión ejercida por ley, es un modo de restarle poder o eficacia al poder del otro, es un recurso para sobrevivir a una situación de exterminio.

NUEVOS UMBRALES

Si el choro, la droga y la violencia son los lugares a partir de los cuales los chicos construyen su identidad, la pregunta de cómo hace un maestro para hablar –y por qué no criticar y censurar– estos temas sin negar a sus alumnos surge rápidamente.

Silvia Duschatzky, investigadora de Flacso y una de las autoras del trabajo “Chicos en Banda” responde.

Ni yo ni nadie tiene una receta sobre qué es lo que hay que hacer. Lo que sí hay que tratar de ver qué es lo que está pasando con el pibe que tengo enfrente. Por un lado, hay que advertir que hay un sujeto atravesado por determinadas contingencias, y por el otro lado, tengo que ver cómo armo algún tipo de lazo, de ligadura, porque él me resulta necesario como alumno y yo le resulto necesario como docente. La cuestión es encontrar algo que nos vincule, encontrar cuáles son los obstáculos que impiden el encuentro. Te doy un ejemplo. En un colegio de Buenos Aires había un problema muy serio porque los pibes iban armados a clase. La respuesta del director –lo digo en términos simples– fue crear un armero: habilitó un armario donde se pudieran guardar las armas. Y de esa manera dijo “acá armas no, vos sí, pero las armas no”. El armero fue un modo fáctico de producir una ligadura, de constituir un umbral que nos recordara la forma de habitar la escuela, una manera diferente de afirmar “esta es una escuela, no una cancha, y las armas son una amenaza”. Esta operación funcionó aquí porque hubo un docente que se implicó.

El baile

Las fiestas cuarteteras habilitan el paso de una identidad laxa a otra que constituye un nosotros, es un lugar que expresa los sentidos profundos desde los que se habita una condición socio-cultural, la música y, fundamentalmente, las letras confieren visibilidad a esos sujetos del margen. En el baile, el pobre grita el malestar, describe la vida cotidiana al estilo de un inventario de la realidad, construye una identidad grupal que no se continúa en otros ámbitos: “[...] a nuestros bailes va otra gente, va mi hermana con el marido, mi cuñado con mi otra hermana que trabajan toda la semana y se compran ropa en la feria para ir a la fiesta”, se ilustra.

Mucho más

“Chicos en Banda” realiza un largo recorrido tanto por las creencias de estos jóvenes (recursos fantásticos que les sirven para procesar la experiencia cotidiana: enanos, duendes, brujas, el diablo, Dios); como por la práctica del “Choreo” (entendida como motor de la grupalidad, como un código de socialización) y el consumo de droga (que señala el

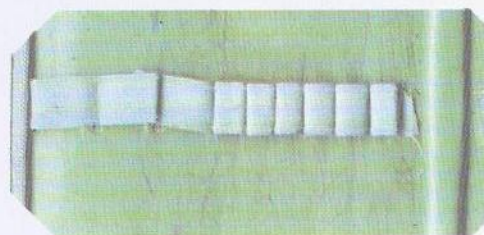
agotamiento de la infancia): la fana, la marihuana, la cocaína, la inyección de alcohol y el agua de zanja, todo sirve para producir alteraciones en el modo de estar en el mundo; para obtener poder, aguante, placer, coraje, huída, reconocimiento del grupo.

La investigación también aborda el tema de la fraternidad y el aguante como una nueva institución frente a la desaparición de la familia y de cómo se construye la diferencia sexual cuando los roles históricos de varones y mujeres se desdibujan.

Dónde está la escuela

Si la escuela ya no tiene la capacidad de marcar a los sujetos, si los chicos construyen su identidad a través de prácticas de situación en los que la ley y el semejante no existen –cuestiones que eran el fundamento de la escuela– la pregunta que surge es dónde y cómo se hace la escuela. Silvia Duschatzky finaliza: “Hay escuela donde podamos fundar una experiencia educativa, donde podamos generar condiciones para que algo de lo que ahí acontece nos altere como docentes y quienes pasan por ahí salgan transformados de alguna manera: con

otras preguntas, con otro modo de ver el mundo, con otras estrategias” (Ver *Nuevos umbrales*). Porque es muy distinto hacer escuela con un dato –hambre, familias abandonadas, violencia– que con un sujeto que genera determinadas formas de habitar esas condiciones: en esas maneras se produce algún lazo, algún valor que se puede rescatar.



1 En el año 2000 se presentó la investigación realizada durante los años 1998 y 1999 sobre las Escuelas Urbano Marginales de la Ciudad de Córdoba (ver número 1 de la revista *Educar*), la cual ofrecía una actualización de los estudios realizados en 1992. En ambos trabajos se describían las condiciones de infraestructura de los establecimientos escolares y las características socioeconómicas de los niños que asisten a ellos y se señalaba cómo estos aspectos incidían en la salud de los docentes y en los resultados pedagógicos.

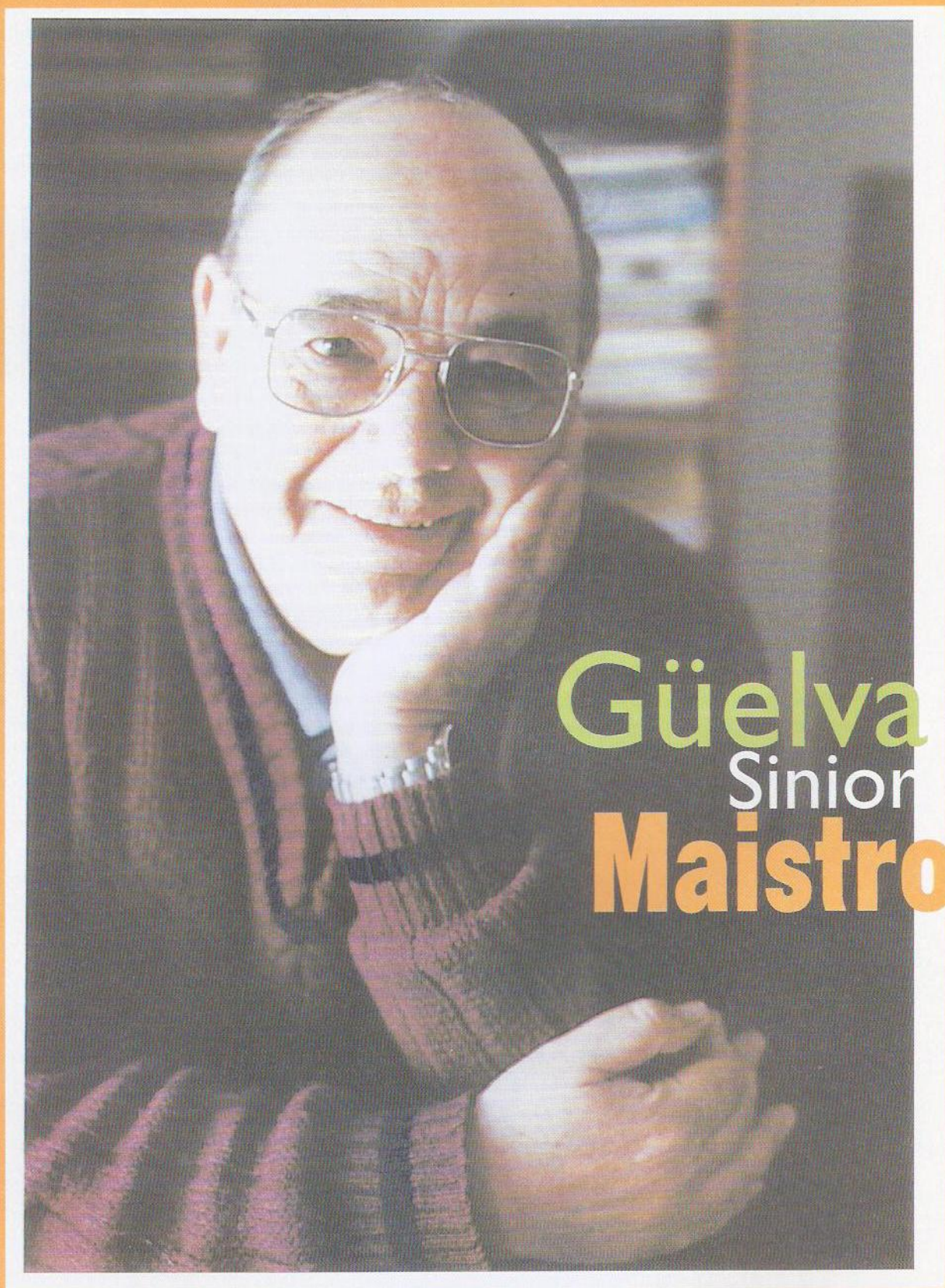
2 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

3 Se habla de expulsión social y no de exclusión ni de pobreza. La pobreza si bien define estados de desposesión material y cultural no afecta la creencia o conciencia de que es posible alcanzar otras posiciones sociales. La exclusión, en tanto, pone el acento en un estado, el de estar por fuera del orden social, pero no se refiere a sus condiciones productoras. En cambio, el expulsado –a diferencia del pobre o del excluido– es producto de una operación social (unas condiciones), una producción.

Silvia Duschatzky

Licenciada en Ciencias de la Educación y magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural.





Güelva
Sinior
Maistro

Cuando llegó a la precordillera sanjuanina, como ingeniero en Minas, Francisco Wilfredo Ramos no sospechó que su vocación iba a trastocarse. En una paraje aislado donde desarrollaba su actividad –entre las sierras Pie de Palo y De la Huerta– este doctor en Geología se topó con el ruego de un poblador. Allí escuchó al hombre apellidado Leyes que –dueño del mejor pozo de agua de la zona, alrededor del cual vivían unas 100 personas, en un radio de 15 kilómetros– decía: “Sólo le pido a Dios que no me lleve de este mundo sin antes ver a mis hijos leer y escribir”.

Por ese entonces, la escuela más cercana estaba ubicada a 70 kilómetros y los caminos no existían: esa era la razón por la cual los pobladores de ese lugar, ubicado a 200 kilómetros de la capital de San Juan, eran analfabetos.

Ramos sintió que ese pedido formulado a Dios tenía un destinatario. Fue entonces que inició los trámites para que el ministerio de Educación habilitara una escuela en el lugar, pero se sorprendió con la respuesta que le dieron las autoridades. La resolución para crear la escuela estaba aprobada, sólo que nadie se había presentado a la convocatoria para cubrir el cargo.

Corría el año 69 y en una habitación de adobe en la casa del poblador Leyes, Ramos instaló su catre. Decidió quedarse un tiempo para poner en marcha el proyecto.

Visitó todos los ranchos avisando que se había abierto la escuela y en pocos días reunió 30 alumnos que iban de los 6 a los 23 años.

JUANA MANSO

“La escuela no tenía nombre, pero tampoco figuraba en los mapas nuestro caserío. Cuando la gente necesitaba abastecerse, decía que iba a buscar agua dulce al balde de Leyes, por eso el lugar fue bautizado así: Balde de Leyes. La escuela se terminó llamando Juana Manso porque fue uno de los nombres que integraban la terna que nos otorgó el Ministerio de Educación y en honor a las mujeres”, explica Ramos.

“En el tiempo que llevo en este lugar, donde en la actualidad hay dos maestros más, hemos obtenido logros importantes como que 21 alumnos nuestros lleguen al secundario. Y hemos tenido reconocimientos a nivel nacional e internacional por nuestra tarea”. Ramos recuerda la obtención de un préstamo del BID –no reintegrable– para comunas en formación con el que compraron ganado vacuno. También la donación de paneles solares para la generación de energía eléctrica a través de la embajada de Alemania. “Cuando los técnicos alemanes vinieron a colocar los paneles y vieron el agua turbia que tomábamos nos donaron fondos para hacer una perforación y extraer con bombas de profundidad agua potable para beber y para riego”. También en el año 88 un equipo de periodistas de New Herald Magazine los entrevistaron y a raíz de ello fueron conocidos en el exterior donde obtuvieron el segundo premio internacional de educación auspiciado por Unesco.

Pero estos logros se concretaron con esfuerzos y también enfrentando las adversidades, como la inundación del 73 o el terremoto de Cauçete del 77.

Ramos, a la hora de los balances dice que es una persona feliz porque hace lo que le gusta y rememora el momento en que quiso irse del lugar porque sintió que había fracasado. Fue después del primer semestre de clases donde sólo había conseguido que un alumno aprendiera a leer y escribir.

“Me fui a mi pueblo natal Hinojo, en la provincia de Buenos Aires –dice–, pensando en mi fracaso como educador, hasta que recibí una carta del único alumno que podía escribir en donde me pedía que fuera su padrino de bautismo: ‘Guelva sinior maistro’, garabateó. Y así fue. Volví”.

En Cruz del Eje nació una experiencia enriquecedora. El trabajo colectivo desembocó en un programa para los chicos de las salas de cuatro.



De la **práctica** **áulica** a la **currícula**

Participaron en la propuesta:

Emilia del Valle Céspedes

Marina Elisa Díaz

Teresita del Valle Flores

María Ana Galvez

Nancy Judith Laciari

Irene Noemí Ozan

Patricia del Valle Romero

María Monserrat Sedano

A partir de la necesidad de sostener y mantener las salas de cuatro años como un espacio que mejora los procesos de aprendizaje de los alumnos –cuestión que adquiere una importancia fundamental cuando se trata de chicos que pertenecen a sectores, como los urbano marginales o rurales, que no tienen otra oportunidad para recibir educación formal que la que le brinda la escuela pública– un grupo maestras jardineras de Cruz del Eje elaboró una propuesta curricular para el Nivel Inicial. El proyecto, un trabajo colectivo que sin soslayar el saber académico se enriquece de la práctica áulica, fue publicado este año y está siendo trabajado –en red– por los docentes de los Jardines de Infantes de la zona de inspección de Cruz del Eje.

Trabajo en Red

Cuando en marzo de 2000 el Gobierno de la Provincia de Córdoba reabrió las salas de cuatro años del Nivel Inicial que habían sido cerradas en 1996 durante la gestión de Ramón Mestre, las maestras jardineras de dos escuelas del Departamento Cruz del Eje se pusieron a trabajar en lo que luego sería el Proyecto Curricular en Redes para las Salas de Cuatro años.

Las docentes del Jardín de Infantes Urbano Marginal de la ciudad de Cruz del Eje, “Marcos Sastre” y del Rural de Los Chañaritos “Domingo Faustino Sarmiento” no tenían experiencia con las salas de cuatro: “El problema es que la Currícula de Córdoba no especifica qué se debe enseñar a los cuatro o a los cinco: establece los contenidos generales del Nivel Inicial pero no la graduación”, acota la docente María Monserrat Sedano, del Jardín de Los Chañaritos.

En el taller de capacitación interinstitucional al que concurrían, las maestras jardineras comenzaron a compartir las dudas que se presentaban para la organización del trabajo en el aula. Con el compromiso de quienes saben que sus alumnos no tienen otra oportunidad para recibir educación formal que la que le brinda la escuela pública, las docentes de las dos escuelas del Nivel Inicial se pusieron a trabajar en un proyecto curricular que les facilitara su tarea docente. Así, comenzaron primero a compartir sus experiencias en el aula y siguieron con el proceso de documentación.

Del bosquejo al proyecto institucional

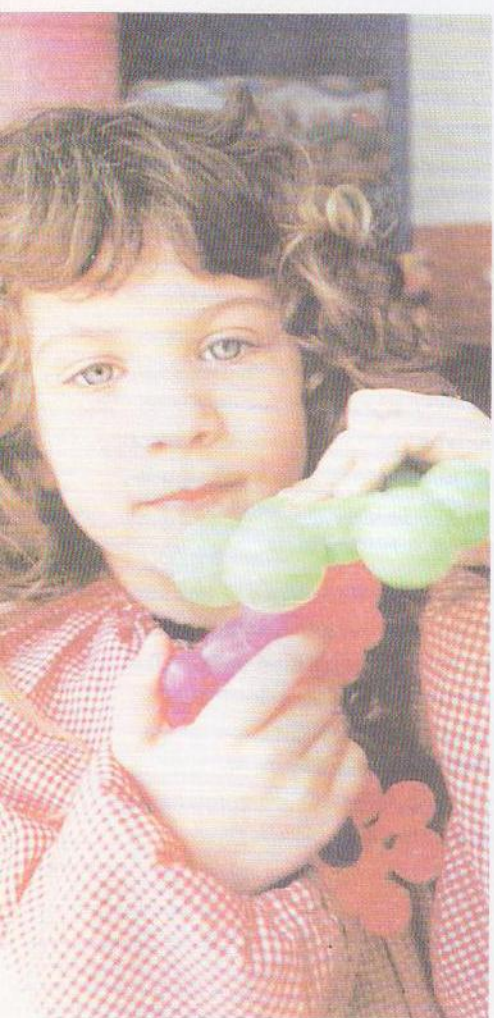
Después de un año de leer distintos textos, proyectos y autores sobre el

tema, presentaron ante la Supervisión de la zona “Aproximaciones sobre el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar a los cuatro años”, trabajo que fue convertido en proyecto zonal y puesto a consideración de todos los docentes de Cruz del Eje. A través de cuatro encuentros, se hicieron actividades en las que surgieron las críticas y consideraciones que ayudarían a mejorarlo. Sin embargo, el momento más enriquecedor estaría por llegar.

En el mes de agosto de 2001, las maestras jardineras le acercaron su trabajo a la coautora del diseño curricular de la Provincia de Córdoba y capacitadora de la UEPC en el Proyecto Rehacer la Escuela en Contextos de Exclusión y Pobreza, María Teresa Aldasoro: “Mi intervención estuvo fuertemente centralizada en problematizar el documento, repensar y rescribir la producción. Cuando yo ingreso, ellas ya tenían un documento armado y querían una mirada diferente, la mirada de otro”.

Más allá de las sugerencias realizadas, Aldasoro destaca la importancia del trabajo: “El punto de partida es valioso: generalmente las propuestas curriculares se elaboran por especialistas y técnicos, y aquí surge de un grupo de docentes que deciden sentarse a pensar qué enseñar en las salas de cuatro años”. “Lo interesante además –continúa– es que han tomado modelos de currícula y los han recreado, porque en el de la Nación y el de la Provincia, si bien hay un marco disciplinar, no hay justificaciones de por qué hay que enseñar a los cuatro años”.

Con las reformulaciones realizadas, en julio de este año se publicó –a través de Ediciones La Tiza de la Unión de Educadores– el Proyecto Curricular en Redes, Salas



de Cuatro años que recibe ese nombre porque fue formulado con la intención de ponerlo a consideración de los docentes –que conforman la red de jardines de Cruz del Eje– para que realicen los aportes que consideren necesario.

La propuesta

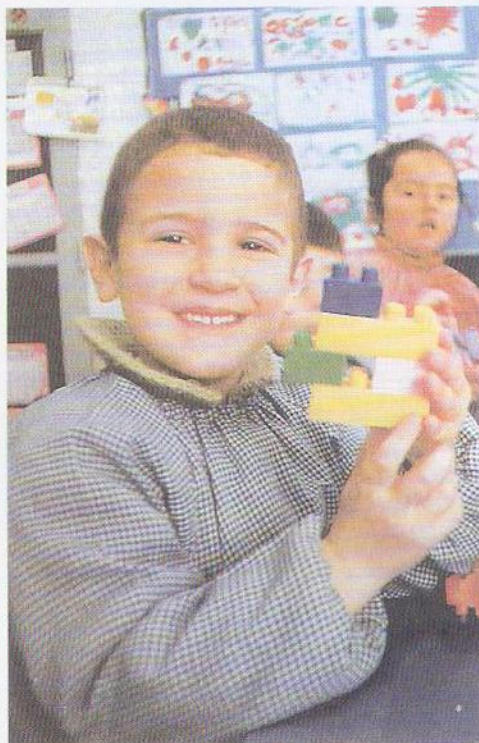
El trabajo, que comienza con la historia-leyenda de Cruz del Eje, hace un recorrido por la evolución del Nivel Inicial en el Departamento, reconstruye el contexto local en el cual se desarrolla el proyecto de currículum –ubicación geográfica, aspectos económicos, socioculturales, patrimonio cultural y turístico– y la currícula de la Provincia de Córdoba (finalidades y funciones del Nivel Inicial). Allí se sostiene que la escuela es un espacio de socialización de los saberes y de construcción de las normas de convivencia y solidaridad social como tal debe ocuparse de recuperar la diversidad que cada niño aporta y a partir de ello favorecer la construcción progresiva de esquemas de conocimiento, sentimientos, valoración y acción que le permitan entender la compleja realidad.

Además de definir lo que se entiende por enseñanza, aprendizaje y evaluación, el documento propone el juego como propuesta metodológica para el nivel porque es a partir de él que el niño comunica lo que conoce o desconoce y lo que quiere y lo que no, al tiempo que procesa angustias y temores.

La estructura curricular se presenta

a través de contenidos organizados en disciplinas –como lengua, matemática y educación física– y áreas, priorizando el área de expresión artística, ya que ella permite el desarrollo de la creatividad, los valores sociales y morales y la autoestima.

Bajo el área de expresión artística



se reúnen la expresión musical, teatral, plástica y visual –cuyas temáticas se subdividen en contenidos como el desarrollo de la percepción, la producción creativa y la apreciación de referentes culturales de cada uno de ellas– y la literatura.

En el caso de la Lengua, se sostiene que en la sala de cuatro años se trabajó con las formas de representaciones para que los niños puedan

reconocer que el mundo en que viven está lleno de signos. En la enseñanza de Matemáticas se busca la cuantificación y organización del espacio cercano a los alumnos, para lo que se propone que actividades cotidianas como el registro de alumnos, la búsqueda de objetos, entre otras, se realicen con in-

tencionalidad didáctica. Las ciencias sociales, naturales y la tecnología vienen a responder las que son las demandas más fuerte de los chicos a esa edad: los cómo y los por qué. Entre los contenidos a abordar se encuentran el ambiente social y natural: diversidad e identidad; ambiente natural y social; cambios y dinamisismos en los sistemas; problemática del ambiente natural y social; el objeto: producto tecnológico, su lectura; los procesos de producción. Otra de las disciplinas que se abordan para su enseñanza en la propuesta curricular es la Educación Física, la cual intenta que a partir del conocimiento corporal vivencial los niños puedan reconocer e identificar su cuerpo, el movimiento y las sensaciones. A través de los juegos co-

lectivos, por su parte, se intenta que el alumno reconozca el significado de la regla, la tolerancia y el respeto a la diferencia.

El documento finaliza con una síntesis de las principales teorías del aprendizaje existentes, como una manera más de que los docentes puedan discutir cuáles son las mejores herramientas para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje en los chicos de cuatro años.

Como el Bicho Bumbula



Javier manda un saludo a Dayana y le dice que si quiere andar con él”, “Gustavo le dedica a Micaela un tema de La Mona”, “Facundo: te re-amo. Firma Cecilia”, los locutores leen los mensajes que llegan a la mesa de trabajo, mientras de fondo suena bien fuerte la música de Banda XXI. Fuera de micrófono, los productores rescriben algunos saludos para que puedan salir al aire y en esa metamorfosis un la recago amando pasa a ser un discreto pero no menos apasionado la re amo y el que es un

gorriado ahora tiene una novia que sale con otro. Los periodistas, conductores, operadores –o simplemente los alumnos– de 4° a 6° grado de la Escuela Urbano Marginal Ricardo Rojas de Barrio Ituzaingó son quienes trabajan para que la Radio Bumbulera transmita diariamente, como desde hace cinco años, por circuito cerrado en el ingreso a clases y en los recreos.

“Cuando surgió el taller de Radio, la idea era que los chicos pudieran desarrollar y superar las deficiencias que presentan en la expresión oral y escrita”, empieza a contar Teli, la “seño” que les enseñó a sus alumnos desde cómo operar una consola de sonido hasta hacer un guión. “Felizmente –continúa Marité– el Taller no sólo los predispuso a la lectura y a la investigación, sino al trabajo cooperativo y solidario”.

Desde el año 98, en la Escuela Ricardo Rojas el jueves es un día distinto, “una revolución”: desde las 10 en el turno de la mañana y desde las 3 y 20 en el turno tarde, los alumnos dejan sus grados y se mezclan con otros compañeros para ir al taller en el que se inscribieron a principio de año. Los que eligieron Radio –en vez de Manualidades, Teatro, Títeres, Folelore, Informática,



Docentes: **María Teresa Urbano y Viviana bradaschi** y los alumnos **Nahuel, Dayana, Facundo, isabel, Javier y Pablo.**

entre otras actividades por las que se puede optar– son 80 chicos del segundo ciclo, “ávidos” –según califican sus maestras Teli, Marité y Viviana– de cuanta información haya para difundir.

“Los chicos se pelean por ver quién entra a Internet a fijarse qué noticia pueden sacar. Están desesperados, sedientos de conocimientos”, aporta la otra seño, fulanita, que si bien ahora es la encargada del taller en el horario vespertino, empezó con Teli –a la mañana– este proyecto, que fue creciendo “con el esfuerzo y el empuje de los chicos”. Y que la escuela estimule y provoque este tipo de interés no es un dato menor: la mayoría de los niños que asisten a esta primaria provienen de hogares en los

cuales las carencias materiales impiden el acceso a los diarios y hacen de la mayoría de los artículos culturales, bienes suntuarios.

La radio, además, ha permitido a sus estudiantes reconocer y manejar los distintos tipos de texto –informativo, expresivo y apelativo, según las categorías utilizadas– e incluso modificar su vocabulario para adecuarlo al acto de habla en la radio: “Como ser viene un mensaje de un chico que dice que la recaga amando a ella –señala a su compañera– yo voy y lo escribo de nuevo y le pongo que la re-ama; pero si, supóngase, dice que tal es un otario o un gilazo, ahí no lo mando”, grafica Pablo (13), uno de los chicos que pone al aire la Radio Bumbulera, acerca de cómo operan los mecanismos de censura. Uno de los aprendizajes más importantes, quizás, sea justamente

ese: identificar la existencia de distintos ámbitos que requieren una adecuación del vocabulario y de las formas utilizadas.

Y hay más ejemplos de cómo han aprendido a incorporar los estilos y géneros periodísticos: “Inventamos los horóscopos y los leemos: ‘Tauro: estos días serán mejores y conocerás a un amigo’ –cuenta Isabel (12)– y los otros se lo creen”, termina entre risas.

La diversión, está claro, es uno de los motores para el éxito de la radio. Pero no el único. Se sabe de quienes han conseguido novia, aunque ahora no la tengan más: “Por suerte se me cayó la venda de los ojos”, intenta el

engaño Javier (13) cuando sus compañeras –entre las que está su ex– lo interrumpen y acusan: “Bien que le dedicás temas por la radio para ver si te da bolilla”. La seducción, según atestiguan, es mucho más fácil y efectiva micrófono en mano.

Sabedores de esta verdad hay quienes practican en su casa para ser mejores locutores: “Yo me grabo en mi casa y luego me escucho para ver cómo sale, la voz se oye re-fea”, confiesa Facundo (10), cuyo padre, que también es locutor, ha ido a la escuela para enseñarles a “articular las palabras, hablar fuerte, claro, tranquilos y con la espalda derecha frente al micrófono, para que salga bien”.

Pero no sólo de fama vive el hombre: estar en la radio también les da la posibilidad de conocer a quienes admiran. Mientras el año pasado se dedicaron a visitar Radio Nacional, Suquía, La Ranchada, Vital y Canal 8, entre otros medios de comunicación, este año está en marcha un sorteo para ver quiénes de los 80 alumnos del taller van a tener la posibilidad de entrevistar a La Mona y a Jean Carlos.

Carlitos Giménez –me informan– está grabando el CD que sale en septiembre y no tiene tiempo de atenderlos ahora, pero en cuanto se desocupe ya se comprometió a darles una nota. La Radio Bumbulera, como el bicho que le dio el nombre, es chiquita pero hace mucho ruido.

CUARTETO CORAZÓN

En la Radio Bumbulera el cuarteto es, por lejos, el género musical más escuchado y La Mona y Banda XXI los músicos preferidos. Después le siguen, muy atrás en sus posiciones, el folclore –con Los Tequis como su principal referente– y la cumbia villera.

Pero esto no fue siempre así: “Las maestras a los gritos nos decían que lo sacáramos. No nos dejaban poner La Mona porque decían que los chicos se ponían locos. Pero no era que nos poníamos locos: como nos gustaba, nos poníamos a bailar”. El rechazo que producía la música tradicional cordobesa en el cuerpo docente llevó a la maestra Teli a organizar –en el marco del Taller Radio– una investigación acerca del cuarteto.

“Decidimos investigar la historia del cuarteto y demostrar que se puede usar en todas las materias: en lengua se puede hacer análisis de texto de las letras de las canciones, en historia se puede estudiar el origen, porque los españoles trajeron el pasodoble y los italianos la tarantela y de esos dos –o sea que el pasodoble viene a ser el padre y la tarantela la madre– nació el cuarteto que es como el hijito” dice sin repetir y sin saltar Javier (13), a quien se le nota que fue uno de los encargados de la defensa del género musical. Pablo agrega: “En el trabajo concluimos que las canciones transmiten humor, alegría y nos identifican. En la encuesta que hicimos entre los alumnos para saber qué música les gustaba, el cuarteto salió en el primer lugar”. Y como quien tiene la frase final preparada desde hace mucho tiempo Javier remata: “El grupo se fortaleció para poder demostrar que tienen que respetar nuestro gusto”.

Area de Socialización de Innovaciones Educativas

Durante el 2001 la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba suscribió un convenio con la Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas para instalar en la sede sindical un Centro de Actualización e Innovación Educativa -CAIE-, iniciativa promovida por los ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Córdoba. Nuestro gremio es el único en el país que alberga un CAIE y aporta recursos para su funcionamiento.

En el presente año la Nación suspendió el envío de fondos, pero la UEPC atento a la importante experiencia desarrollada decidió mantener su funcionamiento y ampliarlo. Constituyó un Area de Socialización de Innovaciones Educativas con la coordinación académica del Lic. Gabriel Schapira y el apoyo técnico de Mercedes Arrieta, quienes colaboran con tareas vinculadas al Instituto. Se construyó el Aula Virtual para el Programa de Educación Semi-presencial “Repensar la Escuela”, los Planes de Apoyo para los Concursos, el Posgrado del convenio con FLACSO y se está desarrollando un Curso de Capacitación para Directores de Nivel Primario denominado “Registro de Experiencias Docentes”.

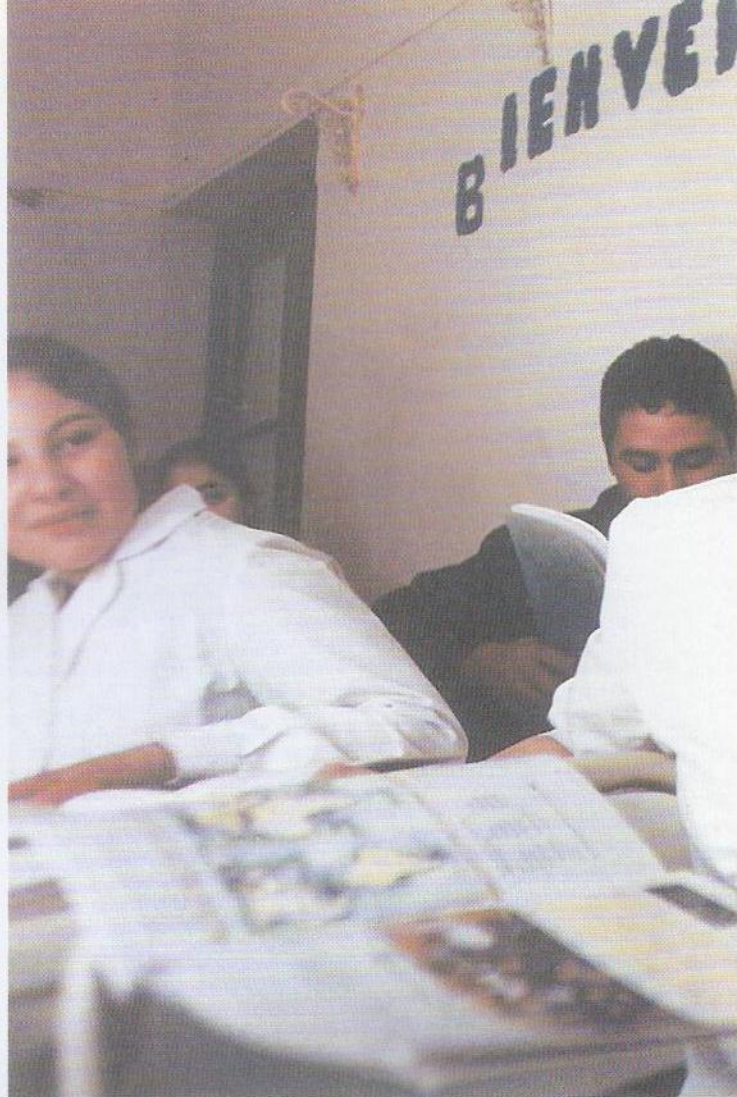
Las experiencias que se dan a conocer en este número de la revista “Educar” son fruto del relevamiento de esta Area del sindicato.

Para conocer y saber como este ámbito de la UEPC puede serte útil en tu actividad aúlica llegate a la sede del gremio-25 de mayo 427- los días lunes y miércoles de 8,30 a 13,30, los martes y viernes de 9 a 14 hs. y los jueves de 15 a 19 hs. Comunicate con Mercedes Arrieta al TE.0351-4101400,int.1410.

Es importante reflexionar sobre la dignidad de la escuela. Y lo es en un triple sentido:

- a) porque hay una creciente desvalorización del aprendizaje escolar, desde diversos motivos, que tiende a mostrar la disfuncionalidad social de la escuela, su depreciación, su deterioro y, sobre todo, su incapacidad de “competir” ante la creciente mercantilización de los aprendizajes supuestamente válidos
- b) porque es necesario saber desde donde hablamos y resistimos los docentes, en tiempos de “retirada de la palabra” y de pretendidos “pensamientos únicos”
- c) porque la escuela condensa derechos y valores que son insobornables e irrenunciables: *la libertad del deseo de conocer*, que es el derecho de aprender y enseñar, reconociendo la pregunta, el argumento, la alternativa; *el espacio público* para que la socialización y la convivencia formen ciudadanía reflexiva y crítica, y no mera adaptación a lo dado injusto y excluyente; *el tiempo justo* para resignificar la memoria histórica y construir proyectos comunes, frente los olvidos y escepticismos.

¿Dónde reside la dignidad de la escuela? Sencillamente en entender bien la dignidad sin más del hombre, que por lo mismo, es de todos los hombres, sin discriminaciones de ninguna especie. Porque ¿cómo podemos entender la dignidad del hombre si no permitimos que se constituya en sujeto que piensa por sí mismo, que actúa libremente, que convive justamente?. La dignidad de la escuela, entonces, le viene por su misma tarea identificante: reconocer la dignidad del hombre, de todos los hombres, precisamente porque **educa**, y educar no es otra cosa que tomar en serio la dignidad humana y comprometerse en realizar efectivamente lo que supone de derecho inalienable.



La dignidad de la escuela como memoria de la esperanza



La dignidad, de la que hablamos, es la que nos constituye, aquélla que nos obliga incondicionalmente y que no puede parametrarse como mercancía o mero precio en el mercado. La escuela es digna, y debe ser respetada, sencillamente porque el conocimiento crítico, la ciudadanía reflexiva, la responsabilidad moral son valores insobornables e irrenunciables, que se ligan –sin rodeos– a la misma dignidad del hombre.

Sin esta dignidad la escuela, sencillamente, se convierte en otra cosa, o, para ser más claro, en “cosa”, es decir, algo cuyo sentido se lo ponemos de afuera, en una lógica de medios y fines, que la transforma muchas veces en un referente meramente retórico de discursos tramposos, o en un ritual más de prácticas meramente de supervivencia, o en una especie de depósito de todo aquello que la sociedad no sabe resolver. Justamente, la escuela puede entrar en el discurso, puede ser parte de los rituales de la vida, puede ser un lugar que supletoriamente reciba conflictos e intente resolverlos, pero lo tiene que hacer *dignamente*, es decir, desde su propia dignidad, exigiendo que se reconozca su identidad relacionada con el conocimiento, con la convivencia y con la libertad responsable.

La dignidad, por lo mismo que “tiene valor y no precio”, no permite ni achiques ni ajustes. En este sentido es irrenunciable, y ninguna crisis –por severa que sea– puede justificar su avasallamiento. La escuela “puede” ser muchas cosas y según las circunstancias. Pero debe ser *digna* en todos los casos, y esto quiere decir que no puede renunciar ni negociar lo que la define: el deseo de saber, el espacio público de la convivencia, el tiempo de la esperanza memoriosa. La escuela no puede renunciar a estos valores ligados al conocimiento, a la justicia y al derecho a tener proyectos históricos alternativos. Y debe luchar para que se reconozcan estos valores, se los realice efectivamente y se los interprete cada vez con mayor agudeza. Porque en esto se va la “dignidad” de la escuela, y por lo mismo del hombre, y esto no se negocia.

Una reflexión final. La escuela es, sin duda, una institución social. Pero lo importante es que entendamos que es una institución social viva, formada y sostenida por redes de sujetos que diariamente ponen el cuerpo como alumnos y como docentes en la difícil tarea de aprender y enseñar, de convivir y de imaginar alternativas fundadas. Interesa señalar que esos esfuerzos, esos intercambios, esos trabajos (¡¡y vaya que es trabajoso aprender y enseñar!!) e incluso esas gratificaciones y esos sufrimientos se dignifica, todo, por los valores puestos en juego: el conocimiento crítico, la convivencia justa, la esperanza memoriosa.

Nuestra naturaleza, decía Spinoza, define nuestro esfuerzo por ser, y como somos sujetos que pensamos lo que tenemos en nuestra naturaleza es potencia para actuar, y no meramente reaccionar o padecer. La mejor señal de nuestra dignidad es sentir que podemos actuar pensando libremente, responsablemente, justamente. Y cuanto más potencia de actuar sintamos, más alegría tendremos.

La crisis no es una sociedad de ciudadanos tristes, es decir, sin potencia de actuar. Es una sociedad de ciudadanos indignados, porque se nos quiere arrebatar la dignidad, convenciéndonos que no hay que pensar, que la convivencia justa es imposible, que no hay nada que esperar.

Es acá donde la dignidad de la escuela nos recuerda nuestra propia dignidad.

En este sentido, la escuela es memoria de la esperanza, lugar de resistencia, posibilidad de alternativas. Claro, siempre que no renunciemos ni al conocimiento crítico, ni a la ciudadanía responsable ni a la esperanza memoriosa.

Carlos Cullen

La contribución a un mundo distinto es posible

“Ya tenemos un diagnóstico sobre la educación en América Latina. Ahora debemos avanzar en un proyecto democrático y popular de educación para cooperar con la transformación que reclaman nuestras sociedades. Estamos convencidos de que desde la escuela podemos colaborar para construir otro mundo que, sin duda, es posible”.
Con esas palabras Eliécer Pacheco, Secretario de Educación de Porto Alegre anunció en Buenos Aires la organización para enero próximo del Foro Mundial de Educación 2003.

El anuncio se hizo en el marco del Foro Social Mundial temático “La crisis del neoliberalismo en la Argentina y los desafíos del movimiento global” que sesionó en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

Junto a Pacheco estuvieron Marta Maffei, Secretaria General de la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) y Fernando Robal, presidente de la Confederación de Educadores Americanos, quienes destacaron la participación en el Comité Organizador del Foro Mundial de la Educación de la Internacional de la Educación, entidad que reúne a 25 millones de trabajadores.

“La educación no cambia sino cambia la educación pública. Ya quedó claro el fracaso de la capacidad civilizatoria del neoliberalismo, todos sabemos que es la exclusión, la pobreza y el fracaso de los pobres. Ahora la escuela pública y el hospi-

tal son las únicas caras visibles del Estado y el debate es cómo evitar, desde la escuela pública, el fracaso de aquellos que más la necesitan”, dijo Maffei.

“Educación y transformación: la educación pública en la construcción de otro posible mundo” será el tema de la segunda edición del Foro Mundial de Educación que se realizará desde el 19 al 22 de enero próximo en Porto Alegre, Brasil.

Durante el III Congreso Nacional, III Internacional de Educación, se presentará en Córdoba el Foro Mundial de Educación, en el mes de octubre. La UEPC ha gestionado la presencia de representantes del área de Relaciones Institucionales del Foro y dispondrá de información para aquellos docentes interesados en participar del mismo.

Para obtener detalles hay que ingresar a la página de Internet: www.foromundialdeeducacao.com.br.

Denuncia contra el Alca

El Foro Social Mundial, que reúne a organizaciones sociales que se oponen a la globalización bajo el modelo neoliberal, realizarán en abril próximo una marcha en el lugar donde se reúnan los presidentes americanos para discutir el Acuerdo de Libre Comercio Continental (ALCA).

Las entidades se oponen a la firma del ALCA porque consideran que sólo favorecerá a “las grandes empresas transnacionales” y denunciaron en el reciente encuentro de Buenos Aires que hay “una organización hegemónica y militar que Estados Unidos está armando detrás del supuesto libre comercio”.

Los educadores que participan del Foro Social Mundial se esforzaron en explicar la relación que existe entre el No al ALCA y la defensa de la educación pública.

El titular de la Confederación de Educadores Americanos, Fernando Rodal, explicó que en el documento del ALCA, que se está discutiendo en la Organización Mundial del Comercio, “se intentó hacer ya varios años incluir la educación como si pudiese ser tratado como una mercancía”.

“Esto significa que no podría haber ningún subsidio, beneficio o prebenda para lo nacional frente a una inversión extranjera o transnacional. Yo no podría tener protegida la educación pública porque podría venir una organización transnacional dedicada a la educación y hacerme un pleito aduciendo que le doy más oportunidades a determinados sectores que a quienes invierten en la educación”, precisó.



Lecturas

Recomendadas

mi casa es un criadero de libros: los que escribo, dejo a medio escribir, abandono o están en terapia intensiva; a eso, sumémosle los que leo, consulto, me regalan o encuentro en las covachas de libros usados. Hasta tengo libros recogidos de un tacho de basura, una obra carísima que descansaba en un contenedor con una perfecta sopera de porcelana encima.

Tengo cinco bibliotecas en mi escritorio, con libros de consulta diarios y una en cada dormitorio. En la cocina-comedor tengo una mini-biblioteca con libros de recetas y vinos, algunos del siglo XIX, las notas de da Vinci; de Juana Manuela Gorriti, antiguas recetas de conventos y monasterios, y uno moderno sobre arreglos sencillos de mesas.

Pero las del living me encantan. Tienen 4 metros de altura por un metro de ancho, y son 5. No están llenas todavía, pero les falta poco. Tengo libros hasta debajo de las camas, en cajas.

¿Cuándo leo? Generalmente, en la cama: cuando me recuesto a la siesta o a la noche. No importa cuán tarde

sea: no puedo dormirme sin leer una o dos páginas.

En mi mesa de luz descansan dos o tres libros, para leer según mi ánimo: las poesías de Antonio Machado me acompañan desde hace muchos años.

Pero vayamos a los libros que quería recomendarles.

A esta altura de mi vida, con las limitaciones que puede darme la edad, o el tipo de cultura que nos impartieron mis padres, he pasado mucho tiempo buscando algún autor que me atraiga como aquellos que me deslumbraron en mi juventud: Graham Greene, Victoria Ocampo, Mujica Láinez, Aldous Huxley.

Pero estos últimos tiempos he tenido la suerte, después de gastar en muchos libros desilusionantes, de encontrarme con algunos autores que me han hecho vivir de nuevo esa magia del primer encuentro entre el lector y el autor.

Uno de ellos es "El último encuentro", de Sándor Márai, escritor húngaro que tuvo que exiliarse en Estados Unidos: a causa de estar proscrip-

to en su país, quedó sin reeditarse por 80 años. Es una novela de casi 200 páginas, donde se narra un encuentro, poco después de la Primera Guerra Mundial, entre dos amigos que se deben una ofensa. Todo sucede en pocas horas, pero lo que vislumbramos es toda una vida y una época. Otro libro que me encantó fue "Ángeles e insectos", de Antonia Byatt, que ha sido llevada al cine y se puede conseguir en video.

A los docentes que quieran ponerse de buen humor, les recomiendo "Las Historias de Don Boyero", de Jorge Londero, que además, pueden usar en clase. En cuentos, me gustó mucho "Última lluvia", de Eduardo Cháves, un autor cordobés que tiene en su haber algunos libros publicados y varios premios.

En fin, podría escribir largo y tendido sobre libros, viejos y nuevos, pero me harían falta más páginas: reconozco que soy adicta a la lectura y que son pocos los temas que no me interesan.

Cristina Bajo
Escritora cordobesa

No ve da des

Editoriales



Rubén Libros

Deán Funes 163. Paseo Santa Catalina, Local 1 – Tel: 4248355.

**“Niñez, pedagogía y política”
Transformaciones de los
discursos acerca de la infancia
en la historia de la educación
Argentina entre 1880 y 1955.
Sandra Carli. Miño y Dávila,
2002.**

Adriana Puiggrós afirma en el prólogo del libro: “Sandra Carli aporta una visión teórica e histórica inédita que permite examinar las perspectivas que nuestra sociedad ha tenido sobre la infancia. La autora es una de las mejores especialistas en el tema, siendo sus trabajos consultados y referidos para la investigación y la docencia en el país y el exterior”. Este calificado comentario vale como anticipo de este libro.

**“En busca de la utopía”
Un siglo de reformas de las
escuelas públicas.**

**David Tyack y Larry Cuban.
Fondo de Cultura Económica,
2000-2001.**

Los autores analizan las reformas educativas que han tenido lugar en Estados Unidos en los últimos 100 años. Con la perspectiva que da la historia, buscan establecer las bases de un cambio sustancial en el modelo educativo contemporáneo. Sugieren que “los reformadores adopten una visión más amplia de los objetivos que deben guiar la educación pública, y que enfoquen las maneras de mejorar la instrucción desde dentro, y no de arriba hacia abajo”.

**“Humanismo burgués y
humanismo proletario” /
“Educación y lucha de clases”
Aníbal Ponce. Miño y Dávila,
2001.**

Por primera vez se publican de forma conjunta estas dos obras cumbres de la historia de la educación, escritas por este notable filósofo,

médico y educador argentino, en 1936 y 1937. A través de ellas nos llega una nueva visión, un nuevo lenguaje y una nueva manera de analizar los procesos educativos.

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>

**“Los afectos y la sexualidad en
la escuela”
(hacia una diversidad en el
sentir)
Horacio Belgich.
Homo Sapiens, 2002.**

Aborda con audacia, precisión y resolución práctica temas que la escuela ha venido eludiendo o diluyendo: El cuerpo escolar como territorio de atravesamientos de sig-

nificación sexual. Cuando la educación sexual es cuestión de la escuela. Sobre sexualidad, vulnerabilidad y abuso. La corporalidad del adulto en la institución. Talleres con adolescentes. Talleres con adultos (padres y docentes). Discapacidad mental y sexualidad, entre otros.

“Lecturas: del espacio íntimo al espacio público”

Michèle Petit.

Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

Apartándose de criterios normativos acerca de los libros y la lectura, este texto es una poderosa invitación a repensar el campo de la formación de lectores y ciudadanos y a escuchar con respeto y atención a los lectores, algo en apariencia simple pero que casi siempre olvidan maestros, bibliotecarios y promotores culturales. La autora, antropóloga y novelista, es investigadora del laboratorio “Dinámicas sociales y recomposición de espacios” del Centro Nacional para la Investigación Científica, de la Universidad de París.

“Jugar para crear y aprender”

María Ethel Bolontrade –

Josefina Johnston.

Magisterio del Río de la Plata, 2001.

Esta obra original, fruto del trabajo de las autoras en el aula, contiene unidades, proyectos y juegos en talleres, destinados al Nivel Inicial y Primer Ciclo de la EGB, y constituye un valioso aporte para la implementación de actividades en el proceso de aprendizaje mediante la metodología de proyectos.

“El currículum oculto en la escuela”

“La pobreza condiciona pero no determina”.

Silvia González de Angelini –

Elena Río de Landaburu – Silvia Rosales de Vuksanovich.

Lumen Humanitas, 2001.

Tras analizar algunas de las variables a través de las que incide la pobreza en el desempeño escolar y su reflejo en las concepciones y valores implícitos en la enseñanza, las conclusiones a las que arriban

las autoras permiten trazar una serie de propuestas desde el servicio social, como el conocimiento de la realidad social de cada escuela, la revalorización de la práctica docente, el trabajo en redes, la mediación escolar, etc.

“Vigotsky y el aprendizaje escolar (Cuarta edición. Primera reimpresión”

Ricardo Baquero.

Aique 2001.

Baquero desarrolla especialmente las implicancias del enfoque socio-histórico para el estudio del aprendizaje escolar, analizando la pertinencia del concepto de zona de Desarrollo Próximo y cuestiones específicas de las prácticas escolares, como son la escritura y la adquisición de conocimientos científicos, en el marco de las diferentes resonancias que produce la obra vigotskiana en la teoría educativa.

El Emporio

Libros Revistas

9 de Julio 182 – Tel:424-5591

e-mail: emporio@cba.com.ar

“Ciudad y Ciudadanos”

Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Silvia Alderoqui y Pompei Penschansky (compiladoras). Paidós, Bs. As. 2002.

Profesionales de disciplinas tales como la arquitectura, arqueología, ecología, historia, geografía y urbanismo tratan la problemática de lo urbano desde diversos enfoques, brindando a los docentes de todos los niveles un material que les sirve como herramienta para abordar la temática en la escuela.

“Didáctica de las Ciencias Sociales II”

Teorías con prácticas. Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (compiladoras). Paidós, 1998.

La selección y elaboración de los contenidos escolares de las ciencias sociales es el tema que abor-

dan las autoras reunidas en este libro que profundiza en cuestiones teóricas esbozadas en el primer volumen y brinda propuestas concretas de trabajo.

“La Educación Democrática”

Una teoría política de la educación. Amy Guttman.

Paidós, 2001.

La autora propone construir una teoría democrática de la educación y su mensaje es muy claro: las buenas leyes son el origen de la buena educación, y la buena educación, a su vez, crea buenos ciudadanos.

El Ateneo

Av. General Paz, 156. Tel: 423-4718/0800-999-3669

www.tematika.com.ar

librerias@elatenio.com

“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”

Elaborado para la UNESCO por Edgar Morin como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. Nueva Visión, 2001.

Este libro del notable sociólogo y filósofo francés representa –según él mismo afirma– una síntesis de todo su pensamiento sobre la educación. Nos acerca al debate sobre el papel de la educación en tanto fuerza del futuro y el desafío de lo sustentable.

“Familia y Colegio”

Una integración clave para el desarrollo educativo de los niños. Jorge Jaramillo Pérez.

Grupo Editorial Norma, 2002.

Si la familia y el colegio construyen una relación basada en una buena comunicación y logran trabajar en equipo, podrán ayudar a solucionar muchos de los problemas de los niños en el colegio. Tal es la tesis que plantea este libro que pretende orientar a padres y docentes en su tarea como educadores.

"Aprendizaje Hoy"

Teorías, investigación, experiencias. Mafalda Barrionuevo de Delgado, Marcela A. Acevedo, Silvia del Valle Aroca, Marta del Valle Avila, Graciela I. Carranza, María M. Curotto, Clara R. Elena, Mabel del Valle Herrera, Jorge A. Mansilla, Liliana del Valle Medina, Edith del Valle Murúa, Guillermo E. Ortega, Norma L. Rodríguez. Editorial La Colmena, 2001.

Diversos autores presentan investigaciones y experiencias de enseñanza de ciencias integradas y el proceso de aprendizaje de alumnos de la Universidad Nacional de Catamarca y del nivel Polimodal.

"La Escuela como frontera"
Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Silvia Duschatzky. Paidós, 1999.

Un trabajo sobre las relaciones simbólicas que se establecen entre los sujetos y las instituciones, basado en la experiencia escolar de jóvenes de dos escuelas del conurbano bonaerense que comparten un mismo contexto de marginalidad.

Maidana Libros

Deán Funes 171 – Tel: 424-3170
e-mail:maidana@powernet.com.ar

"La centralidad del alumno en el sistema educativo"
Gobierno, estructura y financiamiento de la educación. Gustavo Oliva. Homo Sapiens Ediciones, 2002.

Gustavo Oliva plantea sus ideas de reforma, su propuesta de financiamiento de la educación y de las universidades y su concepción sobre los fines de la educación argentina, al tiempo que nos brinda datos e información para poder discutir sus tesis. Sostiene la posibilidad de salir adelante poniendo en funcionamiento los motores de la cultura y el trabajo solidario.

"La Transformación de la Formación Docente"
De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. Vilma Pruzzo de Di Pego. Espacio Editorial, 2002.

¿Cómo cambiar la formación del docente para enfrentar el reto de la posmodernidad y su cultura? Tal es el problema que aborda este libro y propone –a partir de una mirada histórica- rescatar la investigación educativa que implique al docente en el análisis de su propia práctica.

"Nuevos Escenarios en Educación"
Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad. Mikel Asensio y Elena Pol. Aique, 2002.

Los autores –investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid y consultores internacionales de numerosos museos– analizan la natu-

raleza de los procesos de aprendizaje informal así como los aspectos prácticos relacionados con la aplicación y eficacia de los distintos programas de aprendizaje en estos ámbitos. Una obra de gran utilidad para profesionales de los museos y de la educación.

"Diseños Curriculares de Aula"
Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza. Martiniano Román Pérez – Eloísa Díez López. Ediciones Novedades Educativas, 2001.

Dirigido a docentes de todos los niveles, este libro eminentemente práctico, aporta ideas para el aula y es una herramienta de gran utilidad para generar nuevos modelos de aprendizaje.



Telefónica

Gracias por elegirnos.



**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES**
SEDE ARGENTINA
AYACUCHO 551 (1026)
BUENOS AIRES
TEL.: 4375-2435 – FAX: 4375-1373
FLACSO@FLACSO.ORG.AR
www.flacso.org.ar

DOCTORADO

Email para consultas:
doctorado@flacso.org.ar
cac@cea.unc.edu.ar, doctorado@flacso.org.ar

MAESTRIAS

MAESTRIA Y ESPECIALIZACIÓN EN CIENCIA POLÍTICA Y SOCIOLOGÍA

Coordinador: Carlos Strasser O ALDO
Fecha de inicio: marzo de 2003
Abierta la inscripción
Email para consultas: posg@flacso.org.ar

MAESTRIA EN RELACIONES INTERNACIONALES

(Organizada conjuntamente con
la Universidad de Barcelona)
Coordinador: Hernán Soltz
Fecha de inicio: abril de 2003
Fecha de inscripción: octubre 2002
Email para consultas: mfossati@flacso.org.ar
celsa@flacso.org.ar

MAESTRIA EN DISEÑO Y GESTIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS SOCIALES

Coordinador: ALFREDO MONZA
Fecha de inicio: MARZO DE 2003
Fecha de inscripción: NOVIEMBRE 2002
Email para consultas: polsoc@flacso.org.ar

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

(Conjuntamente con la Universidad Autónoma de Madrid)
Coordinador: Mario Carretero
Fecha de inicio: abril del 2003
Abierta la inscripción
Email para consultas: dto_psicologia@flacso.org.ar

MAESTRÍA EN ESTUDIOS SOCIALES AGRARIOS

Coordinador: Osvaldo Barsky
Fecha de inicio: abril de 2003
Email para consultas: abarsky@ungs.edu.ar
geored@cvtci.com.ar

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACIÓN

(Políticas Educativas e Investigación
para la toma de decisiones)
Coordinadora: Guillermina Tiramonti O REVISTA
PROPUESTA 24
Fecha de inicio: julio de 2003
Fecha de inscripción: noviembre 2002
Email para consultas: maestriaedu@flacso.org.ar

MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCION EN SALUD

(Organizada conjuntamente con el Centro de Estudios
de Estado y Sociedad –CEDES–)
Coordinadores: Silvina Ramos y Pablo Vinocur
Fecha de inicio: marzo de 2004
Fecha de inscripción: septiembre 2003
Email para consultas: maesalud@cedes.org

Informes:

www.flacso.org.ar
Ayacucho 551, Bs.As.
Teléfonos: 11-4375-2435 líneas rotativas
Fax: 11- 4375-137