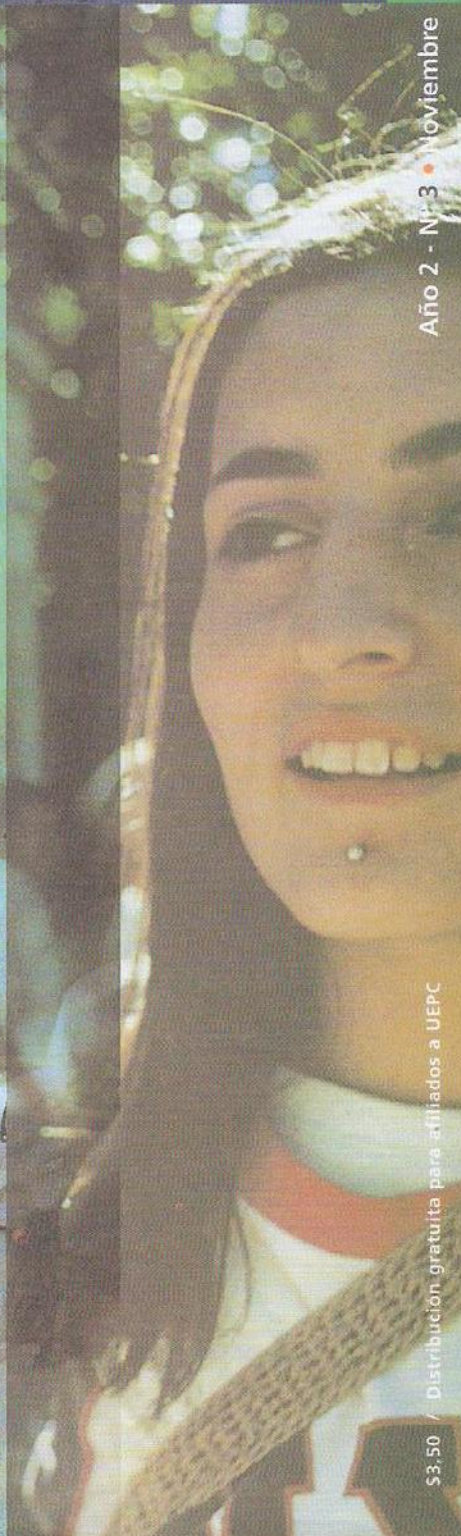
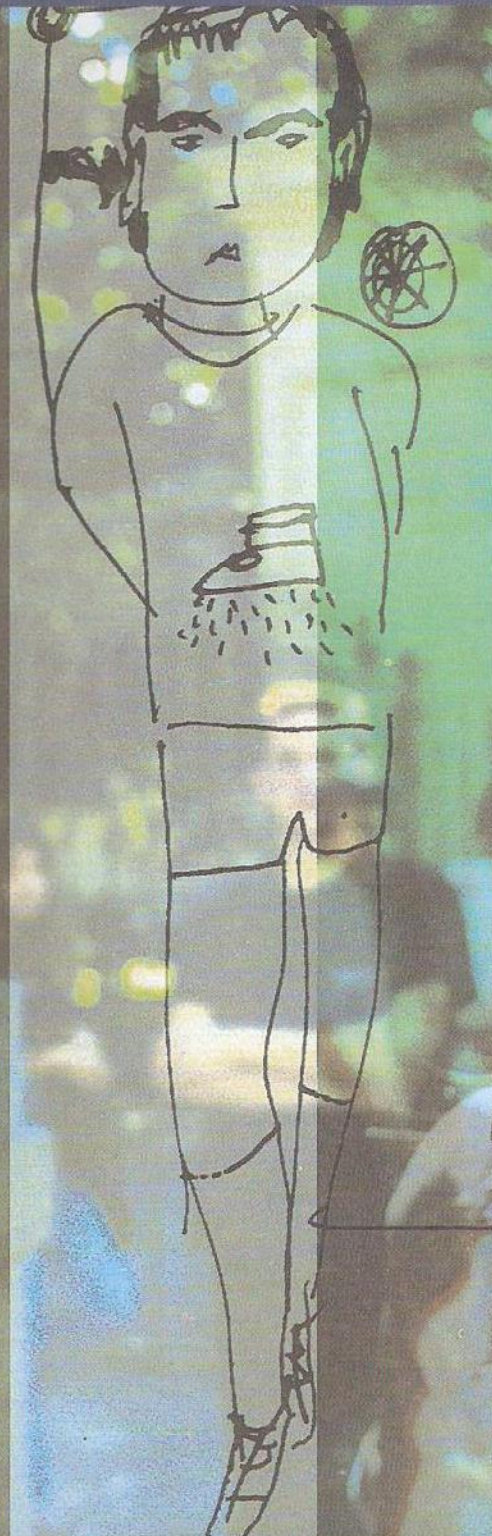
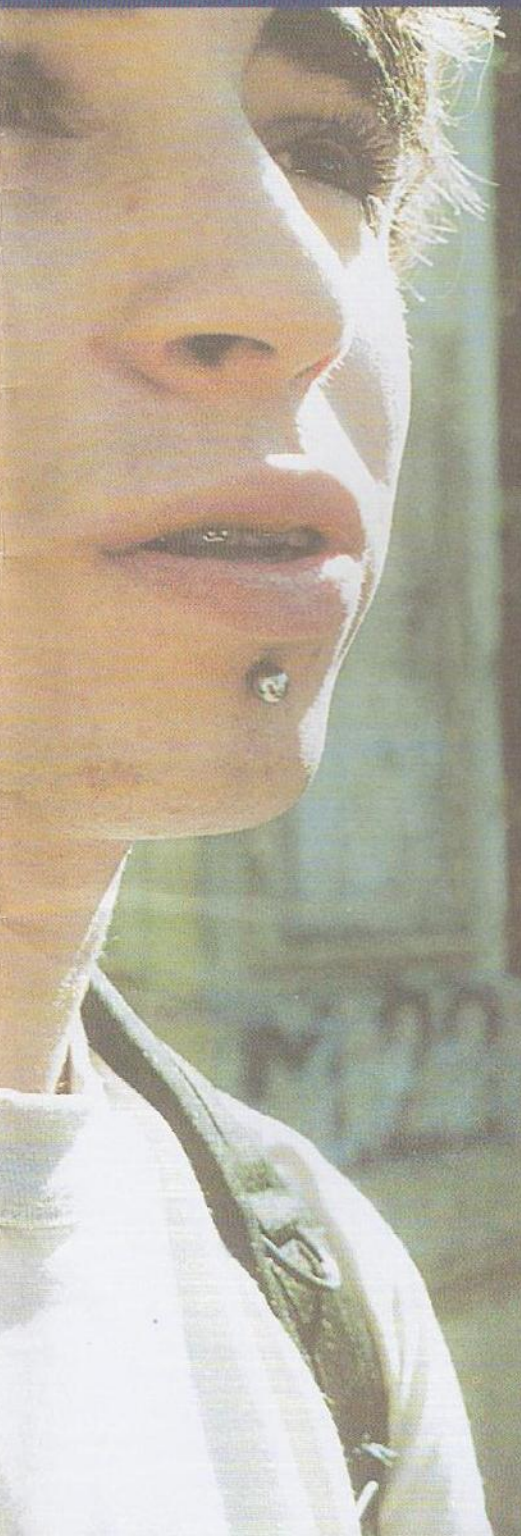


Educar

en Córdoba

BIBLIOTECA U.E.P.C.
25 de Mayo 427

2002



Año 2 - Nr 3 - Noviembre

\$3.50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Eligió bien.

Quando IPAM implementó el nuevo sistema prestacional
nuestra preocupación era cumplir con lo prometido:
excelencia médica y tecnología de avanzada.

El tiempo nos dió la razón.

Hoy RedAzul es la de
mayor crecimiento en afiliaciones.



Su salud en buenas manos

Consejo Editorial
Oscar Ruibal
Liliana Arraya
Encarnación Sobrino
Carmen Nebreda

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:
Redacción:
Micaela Bressán
Eugenia Monti
Mónica Beltran

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 427
Tel: (0351) 4101400
e-mail: revista@uepc.org.ar

Edita y Comercializa
Kent-von Düring Editorial
La Rioja 826 - P.B. "D"
5000 Córdoba - Tel/Fax 0351-4234481
kvd@kvd.com.ar / www.kvd.com.ar

Por publicidad
comercial@kvd.com.ar
cel 0351-155.136172

La
única estrategia
es la
escuela



pág. 2

Oestudia?
¿Trabaja? pág. 6

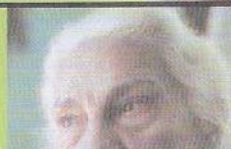


"Extranjeros en sus Escuelas"



pág. 9

ANDA
AFUERA
A VER
SI LLUEVE



pág. 14

pág. 17



**Sólo
una
mirada**

Cada vez se ven más panzas



pág. 22

Versus



pág. 26

De la
Identificación
a la **diferencia** pág. 28



APRENDER
entusiasma



pág. 32

Lecturas
Recomendadas

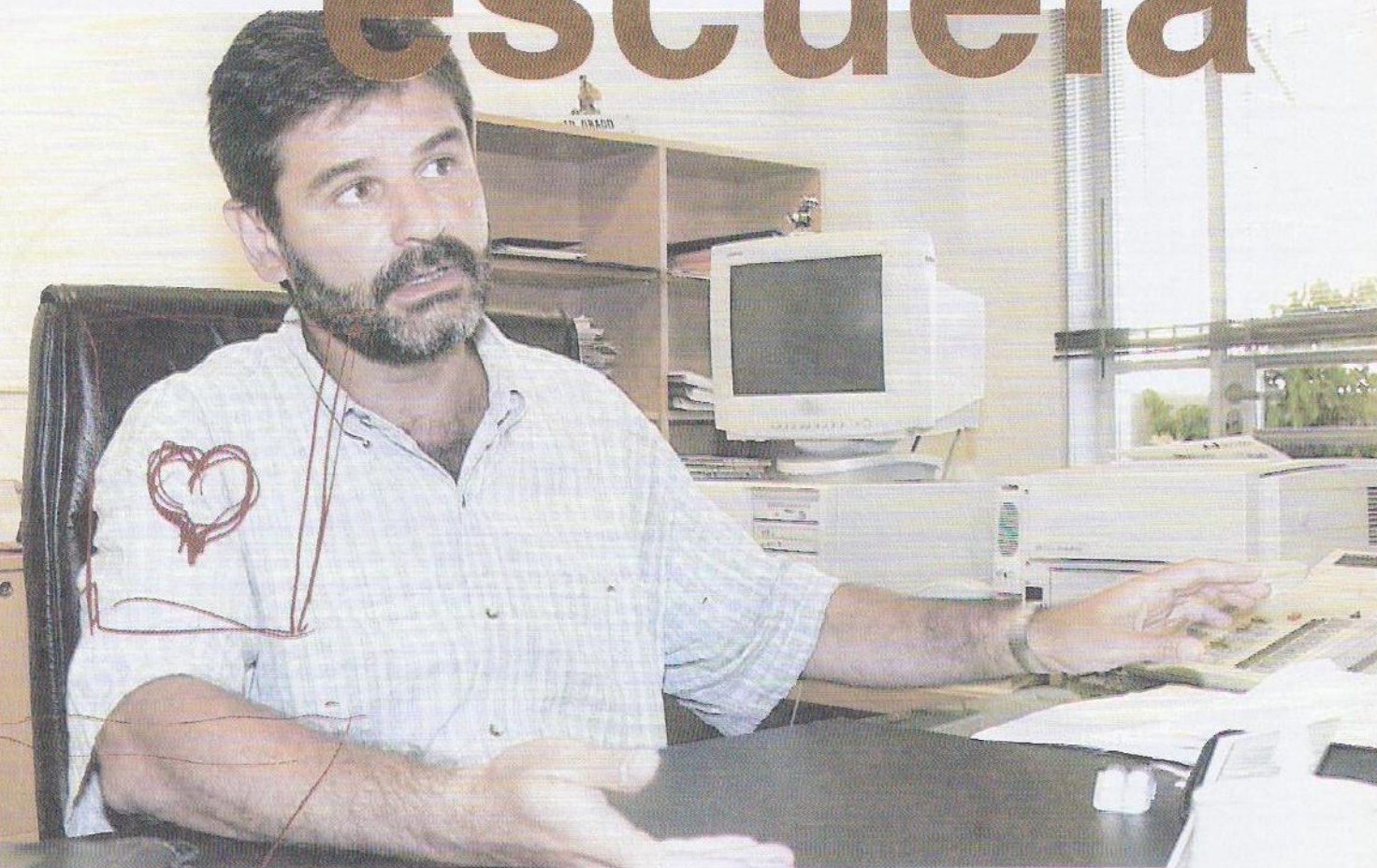


pág. 37

Novedades
Editoriales
pág. 38

La
única estrategia
es la

escuela



Si no te esforzás en los estudios y sacas buenas notas te mando a trabajar! Hasta hace pocos años los padres acudían a esta amenaza para conseguir un mejor rendimiento escolar de sus hijos. De acuerdo a los datos recogidos por la última encuesta del INDEC, esta advertencia hoy carecería de sentido. No porque todos los estudiantes estén alcanzando notas altas, sino porque en caso de dejar la escuela, difícilmente podrían insertarse en el mercado de trabajo.

En efecto, si bien en el período 1990-2002 la desocupación general de la Argentina se ha incrementado de un modo alarmante (del 6 al 22%), en el caso de los jóvenes de 15 a 19 años ha adquirido un carácter particularmente dramático. La medición de mayo de este año mostró que casi la mitad de este grupo de edad que busca trabajo (46,1%), no logra obtenerlo. **La falta de oportunidades laborales para estos jóvenes muestra una magnitud tal, que entre 1990 y 2002 el porcentaje de desocupados se duplicó, a pesar de haber descendido a cerca de la mitad la proporción de jóvenes que busca trabajo.** Para aproximarnos a la envergadura de esta problemática basta con señalar que son 98.100 los jóvenes de 15 a 19 años que en Capital Federal y el Gran Buenos Aires están desocupados. Por otra parte, la realidad de los que sí trabajan no es mucho más auspiciosa: cerca de 2 de cada 3 lo hacen en empleos precarios. La importante participación de niños y jóvenes en el creciente fenómeno de los cartoneros, es un ejemplo de esta precarización.

No hace falta ser un agudo analista para correlacionar estos datos con la continua disminución de la edad de ingreso a la delincuencia, la prostitución, la drogadicción y a otros dramas sociales que tanto a través de la realidad y el riesgo cotidiano, como del "espectáculo" televisivo, nos afectan y duelen profundamente a todos los argentinos. La falta de alternativas de inclusión social productiva para quienes abandonan tempranamente la escuela, promueve la generación de estrategias de supervivencia fuera de la ley y de las normas de convivencia. Llama la atención que muchos de los que proponen la baja de la edad para la imputabilidad de los niños y adolescentes, no coloquen en el mismo nivel de preocupación el aumento de la duración de la escolaridad como estrategia para evitar sus conductas delictivas. Ya hace algunos años en su libro "El horror económico", Vivian Forrester nos había advertido que des-

pués de la escuela, la "única escenografía institucional" creada por el Estado para atender el "porvenir" esperado para estos jóvenes, es la cárcel. ¿Es éste el destino de cientos de miles de jóvenes argentinos?

Por otra parte, si adoptar una estrategia únicamente represiva resulta ineficiente y seriamente cuestionable desde el punto de vista moral, social y ético, también es insostenible desde la perspectiva puramente económica. Los datos de la Argentina de hoy muestran que para el Estado (es decir, para todos nosotros) mantener a una persona presa durante un año en un instituto penitenciario resulta más caro que pagar sus estudios durante los 13 años que se requieren para transitar desde el preescolar hasta la finalización de la escuela media. Lo que hoy nos "ahorramos" en educación, mañana lo gastaremos, y con creces, en cárceles.

La escuela, única posibilidad

La proyección de la situación socioeconómica y las altas tasas de desocupación no permiten vislumbrar que la posibilidad de integración a corto plazo de estos jóvenes ocurra a partir de su participación en el mercado de trabajo. También es difícil suponer que la solución de esta problemática se obtenga a partir de su inclusión en planes sociales que, como en el caso de los que atienden a los jefes de familia, sostengan a este grupo en forma indefinida. **La única posibilidad cierta de evitar la marginación de estos jóvenes es asegurar su permanencia en la escuela.** La escolaridad es la principal estrategia para proteger el presente y el futuro de los adolescentes y jóvenes de los sectores en peligro de marginación, pero al mismo tiempo se constituye en una herramienta de mejora de la situación laboral del conjunto de la población.

En efecto, el retiro de estos jóvenes de la demanda laboral para mantenerse en el sistema educativo también favorece a los adultos que procuran trabajo. Sólo a título de ejemplo es posible precisar que las estadísticas muestran que la salida de los jóvenes de 15 a 19 años de la Población Económicamente Activa en la Capital Federal y el Gran Buenos Aires, significaría una disminución cercana al 20% en la tasa de desocupación. Como estos grupos de edad son más propensos a trabajar en condiciones de mayor flexibilidad, precariedad e ile-

galidad, es posible inferir que su retiro de la PEA también puede generar una leve tendencia hacia la mejora de las condiciones generales de trabajo.

Ahora bien, si por un lado existe el peligro de que no se perciba la importancia de desarrollar políticas que extiendan la escolaridad, también es fundamental alertar sobre el riesgo que entraña la estrategia inversa. Estoy haciendo referencia a la tendencia a utilizar exclusivamente la permanencia en el sistema educativo como un mecanismo para “encubrir desocupación” y alejar a los jóvenes del mercado de trabajo. Es necesario impedir que prevalezcan estas concepciones porque tienden a deteriorar seriamente la calidad de la educación que se brinda, y promueven la creación de lo que se ha denominado escuelas y hasta Universidades “Parking”. En estas instituciones, poco importa lo que se enseña y se aprende, se convierten en verdaderos “lugares de estacionamiento o guarderías” de jóvenes con el único objetivo de postergar su pugna por el ingreso al mercado de trabajo. En este caso no estaríamos tendiendo a resolver el problema de fondo sino, una vez más, prorrogando para más adelante sus consecuencias más graves. **Es por ello que no se trata sólo de integrarlos a la escuela, también es necesario realizar las transformaciones pedagógicas que les permitan acceder a una formación de calidad.**

La educación como eje de un proyecto de desarrollo integrado

Es muy común afirmar que el signo de los tiempos es la incertidumbre. En el caso de nuestro país, y en particular de su futuro, esta incertidumbre adquiere características angustiantes. Sin embargo, entre tantos inte-

rrogantes emerge una certeza: cualquier modelo de desarrollo posible que presente características integradoras, exigirá que la educación, el conocimiento, la ciencia y la tecnología jueguen un papel fundamental. Mirando lo que ha ocurrido en otras latitudes es posible afirmar que los puestos de trabajo que se crearán para permitir el desarrollo del país y generar condiciones laborales dignas a sus habitantes exigirán altas calificaciones. Aún cuando en el futuro Argentina emprenda una senda de crecimiento integrado y sostenido, quienes hoy no se estén capacitando para acceder a esas calificaciones, quedarán al margen de participar en las nuevas fuentes de trabajo. **Su actual marginación escolar los condenará a perpetuidad.** Por ejemplo, es difícil prever una inserción laboral en el sector formal tanto en el campo de los servicios como de la producción, de quienes no culminen la escuela media. Este nivel se ha transformado en el umbral mínimo requerido para el acceso al trabajo digno.

Es en este contexto que la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires acaba de aprobar un proyecto de Ley enviado por el Ejecutivo, en el cual se declara obligatoria la escuela media. Ello significa que en un período de cinco años la totalidad de los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires deberán culminar sus estudios secundarios.

A partir de esta Ley que propone que la escuela es el lugar principal para nuestros jóvenes y adolescentes, surgieron otros proyectos que, en una dirección diferente, presentan otras propuestas para los jóvenes. Comienzan a aparecer de esta forma las ideas de “colimba educativa”, “colimba solidaria obligatoria” (¿si es solidaria como puede ser obligatoria?), o directamente volver a instaurar el servicio militar, tal como lo conocimos años atrás.



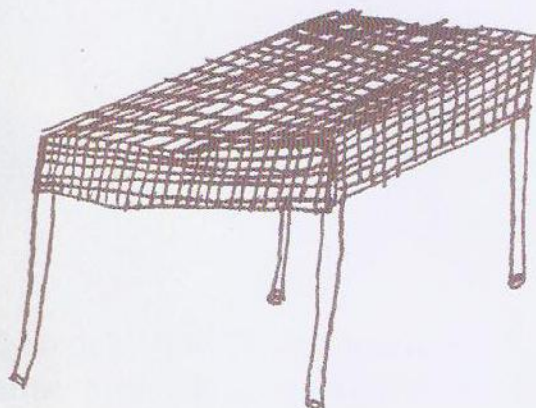
Estas propuestas nada tienen que ver con la educación y el futuro de nuestros jóvenes. Más aún, parecen ser políticas dirigidas más a la seguridad que a la educación. Sin embargo, en el diseño de estas políticas, no es la seguridad de los jóvenes la que se está resguardando. El objetivo parecería ser mantener a los jóvenes dentro de los cuarteles, para garantizar la seguridad de los demás. Al definir si atendemos desde el Estado las problemáticas de los jóvenes a partir de políticas educativas o de seguridad, estamos definiendo también el modelo de país que queremos. ¿Un país integrado y con justicia social o un país cada vez más segmentado?

Este es el debate que es necesario dar para volver a colocar a la educación como eje de una estrategia de desarrollo integrado y autónomo. Y es desde este punto de vista que la actual escolaridad de todos los jóvenes y adolescentes es vital para su presente y su futuro. Para su presente, porque les brinda aprendizajes, contención y un ambiente de socialización en donde, a pesar de sus limitaciones, predominan los valores del respe-

to, la autoridad, el saber y la integración solidaria. Al mismo tiempo, porque los aleja de la anomia y las actitudes antisociales que todos condenamos. Para su futuro, porque los está preparando tanto para continuar sus estudios, como para obtener las condiciones de empleabilidad que demandarán los puestos de trabajo que surgirán a partir de las transformaciones científico-tecnológicas.

Hoy, muchos de los adolescentes y jóvenes marginados del sistema educativo y del trabajo nos devuelven con violencia el sentimiento de expulsión social que viven cotidianamente. Tenemos esperanza en que si a partir de políticas activas del Estado y del apoyo de la comunidad logramos incluirlos en una escuela sustantiva y de calidad, el día de mañana estarán en condiciones de retribuir este esfuerzo social a través su comportamiento ciudadano, conocimientos y trabajo calificado.

Daniel Filmus
Lic. en Sociología

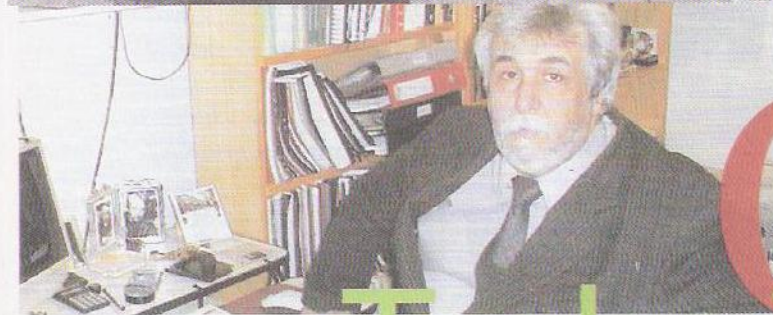
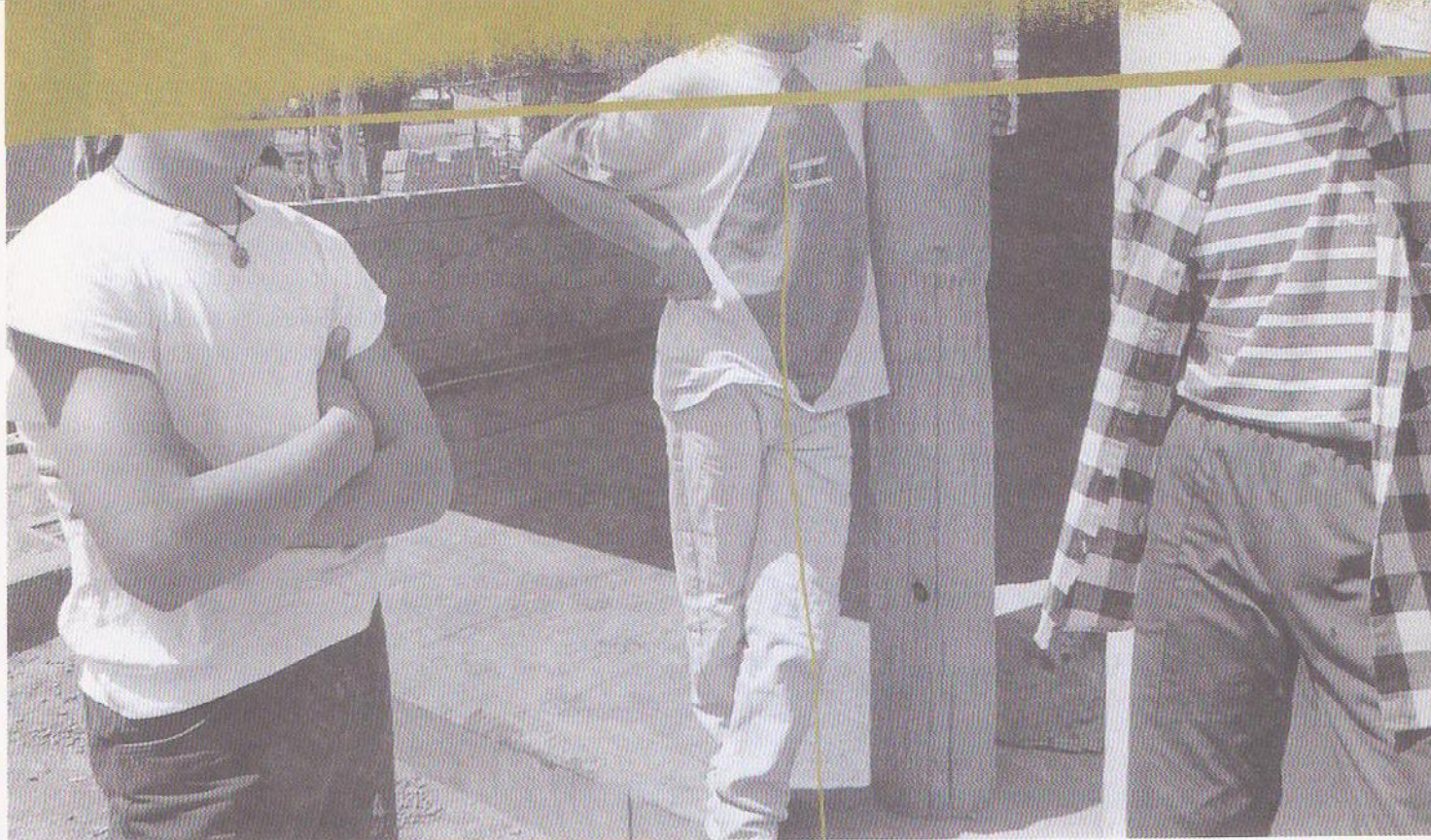


Compañía
General S.R.L.

Compañía General de Servicios Funerarios S.R.L.

*Hemos creado un espacio propio
donde la **seriedad**, la **seguridad**
y la **dignidad** nos distinguen.*

*Es nuestro desafío brindar un marco
de **contención** y **calidez**, con un grupo
humano profesional y altamente capacitado.*



¿Trabaja o estudia?

La cuarta parte de la población juvenil argentina está inactiva. No trabaja, ni estudia.

El aumento de la pobreza, el desempleo y la deserción escolar de los jóvenes trajo aparejado un crecimiento promedio del 24,6 por ciento en los últimos cinco años de los jóvenes de entre 15 y 24 años que están en estado de inactividad absoluta. Se trata de jóvenes que no trabajan ni buscan empleo, no estudian y ni siquiera colaboran con alguna

tarea en sus casas, según un estudio reciente de la consultora Equis.

Esa inactividad absoluta, que es consecuencia de la “falta de expectativas”, conduce a la exclusión social de amplios sectores de la sociedad.

La escuela y el trabajo eran hasta el momento dos lugares que significaban alguna posibilidad de inserción

social para los jóvenes. “No estar en la escuela ni tener empleo conlleva a una fuerte disminución de la autoestima y un rechazo implícito o explícito al medio en el que se formaron, incluido el hogar de pertenencia”, explicó el sociólogo Artemio López, director de la consultora.

El aumento de los índices de jóvenes que están en inactividad absoluta creció aceleradamente entre 1999 y la actualidad y en algunas provincias, como San Juan y Misiones, ese incremento llegó al 85 por ciento en los últimos cinco años.

La ciudad de Buenos Aires y la provincia de Santa Cruz son las zonas donde menos inactivos hay (ronda en el 10 por ciento), mientras que en la otra punta se encuentran San Juan (21,3 por ciento), Tucumán (21,5) y la provincia de Buenos Aires (19,5). En Córdoba, los últimos datos, de agosto de este año, indican que el 16 por ciento de los jóvenes están en esa situación.

“Una sociedad que cierra sus puertas a tantos jóvenes en edad laboral y educativa promueve las conductas delictivas, puesto que no ofrece alternativas reales y esta ausencia de alternativas reales a través del estudio y/o el trabajo es llenada por otras conductas”, advirtió López.

La psicóloga Cecilia Kligman, jefa del departamento de Adolescencia del Hospital Zubizarreta de la ciudad de Buenos Aires, contó que los jóvenes inactivos llegan a la consulta del hospital con un sinnúmero de dolencias físicas. “Están como anestesiados y cuesta mucho que puedan hablar de su dolor, aunque sí de la injusticia social que se comete con-

tra otros”, narró la especialista.

La pobreza afecta todos los campos de la vida de los adolescentes.

En el trabajo “Adolescencia” publicado recientemente por la Fundación Argentina de Adolescencia (FADA) se citan, como consecuencia de la pobreza, algunas de las patologías más frecuentes en los adolescentes que llegan a la consulta médica: tuberculosis, enfermedades infecciosas, de transmisión sexual, caries dentales, lesiones ortopédicas, falta de atención primaria.

Pero el mismo documento habla de “patologías sociales” que afectan a estos jóvenes pobres: dificultad en lograr obtener un trabajo remunerado estable, lo cual aumenta el tiempo libre ocioso, mayor acceso a drogas, hurtos, violencia y desconocimiento de su rol en la sociedad en que vive.

Y también señala “patologías educacionales”: deserción escolar, menor capacitación lo cual impide una salida laboral y una socialización acorde a la época en que vive o vivirá en su futuro.

Sin embargo, Kligman consideró que existen alternativas. Al ser consultada sobre los riesgos que corren estos jóvenes, apuntó: “Los riesgos son para los que no tienen algún

Educación y pobreza

Nivel de educación según pobreza Jóvenes de 20 a 24 años del Gran Bs. As

Máximo nivel	No pobre	Pobre	Total
Sin instrucción o primaria incomp.	2.7	10.9	5.9
Primaria completa	20.2	40	28.1
Secundaria incompleta	24.1	26	24.9
Sub total	47	76.9	58.9
Sec. Completa y más	53	23.1	41.1
Total (%)	100	100	100

Fuente: Consultora Equis en base a datos Secretaría de Programación Económica

Líderes en uniformes para Magisterio



21 de Septiembre
INTELIGENCIA EN UNIFORMES

En nuestra división Uniformes Especiales diseñamos y fabricamos (por cantidad) el modelo que Ud. necesite

Entre Ríos 347 - Córdoba - Tel. 0351 4280880 - www.uniformessrl.com

proyecto. Yo conozco casos que no trabajan ni estudian pero están participando de trabajos comunitarios. Tengo un paciente que está trabajando en una campaña de prevención del sida y es lo único que le interesa en este momento, porque la escuela lo aburre, trabajo no consigue y ese trabajo que hace con un grupo del barrio y la gente de la salita le da sentido a su vida”.

Sin embargo, para Artemio López la permanencia de estos jóvenes en estado de inactividad “dificulta muchísimo su futura inserción puesto que pierden no sólo saberes laborales y educativos sino fundamentalmente expectativas de inserción y progreso laboral”.

Según los datos de la última Encuesta Permanente de Hogares (EPH), medida en mayo, quienes tienen entre 15 y 24 años sufren el impacto tanto en los ingresos como en el trabajo. En el Gran Buenos Aires (la Capital Federal y el conurbano), el

46,1% de la población económicamente activa de estos jóvenes está desocupado. Sólo una vez, en los 28 años que lleva la realización de la EPH, esta cifra fue superada: fue en mayo de 1995, con el 51,8% de desempleo.

Los indicadores de pobreza son incluso más alarmantes. Si se considera la población urbana de todo el país, el 70% de este segmento de jóvenes es pobre.

“La combinación de ambas carencias promueve, entre otros comportamientos, el abandono de la escuela en general y del ciclo medio en particular, configurando entonces un cuadro de marginación



que afecta la esfera educativa y laboral”, indicó López.

Según el sociólogo Daniel Filmus, concluyen el secundario el 92 por ciento de los jóvenes del 20 por ciento de la población con mayores ingresos, mientras sólo lo hacen entre el 13 y el 17 por ciento de quienes provienen del 40 por ciento más pobre. Esos datos son una clara muestra de la interrelación entre pobreza y deserción escolar.

Una pregunta interesante es cómo se reinsertan estos jóvenes a la sociedad. Si a través del empleo o de su regreso a la escuela. López aseguró que depende mucho de la edad. “En principio, lo ideal es la permanencia en el circuito escolar mediante becas. Pero en el caso de quienes tienen entre 20 y 24 años probablemente la salida laboral satisfaga más sus necesidades y expectativas”.

Desde la experiencia hospitalaria, Kligsmán opinó que “Lo más importante para los jóvenes es que en estos momentos se puedan encontrar haciendo algo que implique contribuir al bien social con otros y no se aíslen, aunque no encaje en una categoría de formación tradicional”.

“La actividad que realicen puede ir despertando intereses en el mediano o largo plazo. Las propuestas para formalizar esas actividades tienen que ser hechas por el área educativa articulando con el área laboral, para lo cual hace falta un cambio en la manera de pensar la educación en general y hace falta un presupuesto que atienda las necesidades de la población”, dijo.

“La inactividad absoluta los pone en una circunstancia socioambiental muy compleja, donde los mecanismos normales para lograr una adecuada inserción social van quebrándose”, advirtió el sociólogo López.

Estadísticas nacionales

Edad	Asiste al sistema educativo	Hasta primaria completa	Hasta secundaria completa	Terciario Universitario incompleto y mas
15 - 19	75,4%	13,2%	75,6%	11,3%
20 - 24	38,6%	19,7%	42,0%	38,3%
25 - 29	16,9%	24,9%	41,9%	33,2%
Total	45,1%	19,0%	53,6%	27,4%

Fuente: Dirección Nacional de Juventud. Año 2001.

- En lo que hace a los jóvenes escolarizados, los porcentajes de asistencia son desiguales entre las distintas provincias. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires la cobertura educativa alcanza al 87.1% de los jóvenes de entre 15 y 19 años, mientras que en Tucumán sólo el 63.3% de los jóvenes de esa edad asisten a la escuela.
- Más de dos de cada diez jóvenes en edad de cursar el secundario no asisten a la escuela.
- En cuanto a las diferencias de escolarización según sexo, en las franjas de 15 a 19 y de 20 a 24 años, se observa un fenómeno de feminización de la matrícula, es decir, que las mujeres asisten al sistema educativo formal más que los varones. La diferencia es más notoria en la segunda franja, donde la variación es de más del 6%.

La cultura escolar se muestra incompatible con la cultura juvenil. Hay que buscar la manera de darle la palabra a los jóvenes para que dejen de sentirse ajenos.

en sus Escuelas”

“Extranjeros



Licenciado en Letras y Magíster en Sociosemiótica, Claudio Díaz ha realizado diversos estudios sobre los consumos culturales de los jóvenes y los sistemas de valores y visiones del mundo asociadas a ellos. Su trabajo acerca de las diversas culturas o identidades juveniles¹ que se conforman a partir de la música² —cuyas marcas, como la manera de vestirse o peinarse, son muy visibles— llevó a este profesor de Literatura en el Nivel Medio a prestar particular atención a las dificultades que tiene la escuela para hacerse habitable por los jóvenes y, quizás con anterioridad, para respetar aquellas culturas que son diferentes a la escolar.

“La escuela tiene muchas dificultades para hacerse cargo de los jóvenes —dice—, basta repasar los aspectos organizacionales y disciplinarios para darse cuenta que no encuentra la manera de darle la palabra a los chicos”.

Sin lugar

Para Claudio Díaz, la principal característica que atenta contra la posibilidad de que los jóvenes cuenten con mecanismos que les permitan tomar palabra —como una de las maneras fundamentales para hacer de la escuela un lugar habitable— es la estructura jerárquica en la conducción de las escuelas. “El sistema de conducción y gestión tiene un marcado rasgo verticalista”, define.

- Los centros de estudiantes son una manera de reconocer la importancia de la palabra de los chicos...

- Sí, es cierto: permitir y alentar la creación de un centro de estudiantes y, una vez que funciona, respetar sus decisiones, es una de las maneras que tiene la escuela de darle la palabra a los jóvenes. Pero hablo de una problemática más profunda y más seria cuando me refiero a que la escuela no tiene mecanismos que le permitan a los chicos tomar la palabra.

Pensemos en la organización espacial que existe dentro de las instituciones escolares: sabemos que el uso del espacio tiene un contenido simbólico y ritualizado.

Detengámonos a pensar cuáles son los territorios que cada uno de los que forman parte de la escuela pueden reivindicar como propio, teniendo en cuenta que eso depende del lugar que ocupa en las relaciones de poder y, por ende, que va a señalar la manera en que cada quien es considerado.

La directora de un colegio, ¿qué lugar puede reclamar como propio?

- Por lo pronto su despacho

- Exacto. Despacho al que nadie puede ingresar sin su permiso. Pero no sólo eso. Ella es la “dueña” de las llaves de los gabinetes y los cursos de toda la escuela. Eso quiere decir que tiene acceso a todos los lugares. Nadie puede impedirle la entrada a ningún lugar, incluso a los baños: incluso al baño de varones.

Los docentes también tienen su lugar —la sala de profesores— que ya no es un espacio individual sino colectivo, pero al que los alumnos tienen vedado el ingreso. Los preceptores, igual. Pero el alumno, ¿qué espacio puede reivindicar como propio?

- El baño, el patio...

- No. Porque nadie los puede reclamar como propios. Además ningún director, profesor o preceptor sería sancionado si ingresara sin el permiso de los alumnos. En todo caso, el baño y el patio son un lugar de disputa entre los chicos, pero del que nadie puede apropiarse.

El único espacio que el alumno puede reivindicar como suyo es el banco: un pedazo de madera.

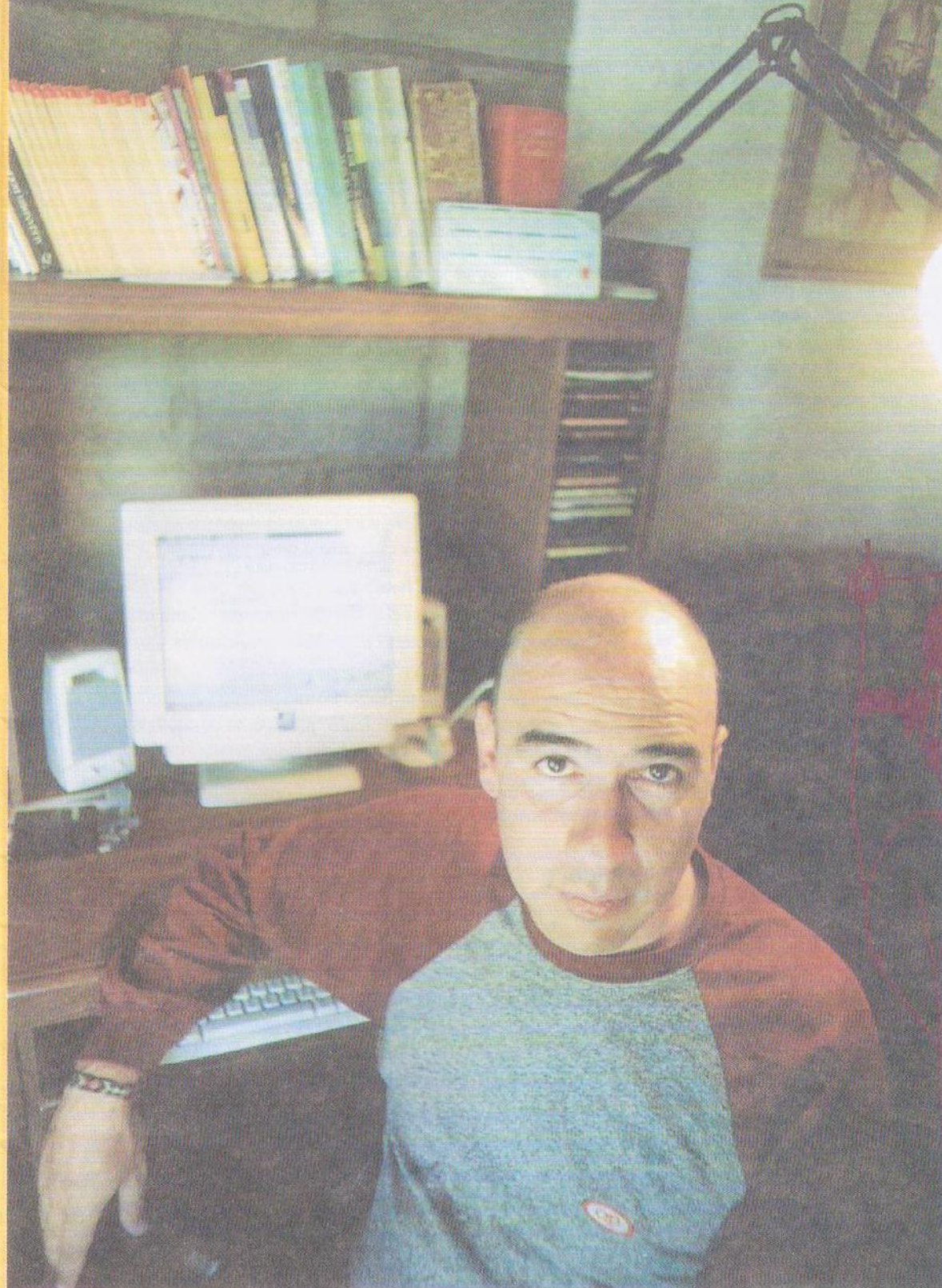
En la escuela los alumnos no tienen dónde estar porque ningún lugar es de ellos. Y la pelea por manejar el baño y el patio puede entenderse como parte de las estrategias de resistencia que ponen en juego los jóvenes, ante una institución que los considera el último orejón del tarro.

Sin tiempo

Claudio Díaz señala que no sólo la utilización del espacio es un indicador de cómo la cultura organizacional de la escuela va a contramano del joven, sino que el manejo del tiempo también es una muestra de lo hostil que resulta para los jóvenes la cultura escolar.

“La compartimentación del tiempo del conocimiento es absolutamente hostil. Dividir el período de clases en módulos de 80 minutos con una pausa de entre 10 y 15 minutos, como si fueran todos los días iguales...”, abandona la frase en tono de queja y recomienza: “El tiempo de la vida no sigue parámetros esquemáticos, el tiempo de la reflexión no es siempre el mismo y los chicos sufren. A veces estás en clase de Literatura y después de 40 minutos conseguiste un buen clima para la lectura de un relato o una poesía. En ese momento suena el timbre y entra el profesor de Matemáticas desplegando ejercicios de trigonometría en el pizarrón”.

“En mi opinión —sostiene— el modo de pensar el tiempo



en la escuela responde a un modelo de producción de la fábrica fordista. En la fábrica el producto va pasando por la línea de montaje, en la escuela el alumno se queda en el aula y van pasando los profesores. Y nadie se pregunta qué pasa con la vivencia del pibe. Yo oigo comentarios como 'a estos chicos no les interesa nada, no tienen hábitos de estudio', y yo me pregunto qué haría un adulto puesto en esa situación".

Sin identidad

La cultura escolar –según plantea Díaz– tiene como función reproducir los elementos hegemónicos de la cultura. En vez de educar en la resistencia, las escuelas con sus esquemas organizacionales transmiten los valores de una cultura en donde existen dominadores y dominados: el modo inequitativo en el que el poder se reparte en el

mundo también se hace patente en el trato con los alumnos.

“Los chicos se sienten extranjeros en sus escuelas”, dispara. Y explica: “La escuela es reproductora de una cultura canonizada, de una cultura que se considera legítima y verdadera. Pero los adolescentes son sujetos de culturas específicas que muchas veces son contrarias a la cultura escolar –argumenta– y para poder ingresar a la escuela, los chicos muchas veces tienen que dejar su identidad afuera. Lo ves con los que son punkie o hip-hop. Si a la escuela llega un alumno con el pelo teñido de rojo o de verde, o con varios aros en la oreja, en la ceja y en la nariz, o con un tatuaje o con una bermuda, a ése, seguro no lo dejan entrar. Pero a una chica, quizás con la misma cantidad de aros, con el pelo también teñido, pero de otro color más parecido al que usan sus docentes, con las uñas pintadas de rojo en vez de negro, a esa sí la dejan entrar”.

“¿Por qué a ella sí y al otro chico no?”, se pregunta y responde: “Porque la escuela no le adjudica la misma legitimidad a todas las culturas juveniles: algunas son más compatibles que otras con la cultura escolar. Cuanto más parecida sea a la forma en que se visten y se peinan las docentes, más posibilidades tiene una cultura específica de ser reconocida y legitimada”.

En ese caso, las culturas se naturalizan y las maneras de vestirse y peinarse no son leídas como marcas corporales de la identidad. “Cuanto menos legitimada sea la identidad del pibe que va a la escuela más extranjero se siente”, puntualiza.

- La pregunta que surge es cómo hace la escuela para educar en esas circunstancias...

- Es que en esos casos empieza la prédica de que la escuela no puede ser “un viva la pepa”, que no puede ser que no haya límites y que cada quien vaya vestido y peinado como se le parezca. Y el tema es que en la escuela debe haber ley y límites, porque para eso está: para enseñar que tiene que haber ley. Lo que hay que preguntarse es cuáles son los límites que debe haber y cuál es la ley. Si es la que se construye democráticamente o es la que impone a todo el mundo la manera de ser de un grupo.

Las leyes y sanciones están ahí para socializar a los chicos, para educarlos como ciudadanos, esto es, para que reconozcan la existencia de las leyes. Pero si convertimos a los estudiantes en extranjeros es imposible que se apropien de ninguna ley: no es posible que alguien se haga cargo de un lugar que no le pertenece.

- La escuela debe, si quiere cumplir su función, modificar la visión que tiene de sus alumnos...

- Definitivamente. Si los chicos son extranjeros, si el otro es un otro absoluto no hay posibilidad de diálogo y sin diálogo, no hay aprendizaje.

Un caso típico es que cuando descubren a un chico fumándose un porro en el baño. La única respuesta que surge es echarlo de la escuela. Y ojo, yo no quiero decir, ni mucho menos, que se deba permitir que los alumnos fumen, ni estoy haciendo apología de ningún tipo. Lo que sí digo es que si el resultado es la expulsión, no hay espacio para el diálogo.

- La única posibilidad para que haya diálogo es aceptar que existe un otro que es distinto a mí...

- Sí y acá me gustaría hacer una aclaración. Muchas veces se habla en las escuelas que debemos ser tolerantes. Y yo no estoy de acuerdo en hablar de tolerancia, porque esa palabra encierra una descalificación del otro. Supone que lo que está haciendo quien tengo en frente está mal, que incluso él es malo, pero como yo soy buena persona, lo tolero.

Aquí hay que hablar de aceptación porque sólo aceptando al otro como otro, es decir como alguien distinto pero no por eso mejor ni peor, es posible el diálogo y por ende la enseñanza y el aprendizaje.

Y volviendo al tema de las leyes, las normas verdaderamente democráticas son el resultado del consenso y la negociación. Y para eso hace falta el diálogo y considerar al otro como un igual.

La escuela da la palabra

Para Claudio Dfáz, este análisis de carácter general acerca de lo que ocurre en las escuelas no impide reconocer las numerosísimas experiencias que construyen un lugar para habilitar la palabra de los chicos. “En muchas escuelas hay radios manejadas por los alumnos, o se organizan ferias de ciencias, muestras de arte, se publica una revista e incluso se hacen propuestas de trabajo solidario. La idea es que haya una instancia que dote de sentido la participación, en donde los jóvenes sean protagonistas: que decidan, planifiquen, gestionen y evalúen el resultado de su trabajo”, se entusiasma.

“Los pibes son evaluados por todo el mundo y nunca pueden ellos evaluar. Hay experiencias que ponen a los chicos en ese lugar, claro que significa un cambio sus-

tancial en el modo de trabajar de los docentes, implica habilitar mecanismos para darle la palabra en el aula, por ejemplo, consensuando los contenidos y la metodología de evaluación con los alumnos. El hecho de que los chicos se tengan que poner a pensar cómo quieren ser evaluados —si en grupo, individualmente, cuáles son los temas que van a estar incluidos o cómo se los van a dividir— genera un compromiso de parte de los alumnos que de otra manera no se consigue”, sostiene.

Repolitizar la escuela

La escuela, parece ser, debe cambiar. Según Díaz hay dos puntos fundamentales que la escuela tiene que modificar: el modo de relación con los alumnos y con la sociedad.

La escuela, por un lado, debe asumir un diálogo real, verdadero con los estudiantes y, por el otro lado, debe repolitizarse.

- ¿Qué se entiende por la repolitización de la escuela?

- Yo digo que la escuela debe volver a politizarse: no partidizarse o volverse centro de disputas. La repolitización significa dos cosas. En primer lugar, los docentes tienen que entender que no son técnicos sino intelectuales, es decir que su trabajo es del orden del pensamiento y por eso tienen que involucrarse en los procesos de construcción política de la sociedad. Los docentes, la escuela, tienen que formar ciudadanos y eso implica asumir un rol crítico. Frederic Jameson señala que hay 3 funciones posibles en los intelectuales: producir, reproducir o criticar la ideología. Los docentes se suelen asumir como técnicos y sólo reproducen: la tarea fundamental de un intelectual es producir y criticar.

1 Las identidades juveniles son producto del entrecruzamiento de diversas categorías, como la clase social, los territorios habitados por los chicos y los capitales culturales con los que cuentan.

2 Las identidades juveniles se construyen en grupo, por lo que —aunque no fue la intención del trabajo— también se podrían haber elegido para su estudio los grupos parroquiales o los de boy scout. En vez de eso, la investigación se centró en las diversas identidades que se construyen alrededor de la música. Por ejemplo dentro de la identidad rockera se pueden identificar las que corresponden al heavy metal, al punk, al hippismo, entre otras.

En segundo lugar, repolitizar la escuela significa que hay que abandonar la idea de la escuela como instancia de contención frente a la crisis y convertirla en una instancia de organización. La escuela debe proporcionar herramientas de organización para defendernos de quienes nos golpean. Junto con el desarrollo del pensamiento crítico es necesario impulsar la capacidad de gestión, la apropiación del conocimiento para la vida real: no para salir a pelear un puesto en un mercado laboral que no existe, sino para organizarse solidariamente.

Claudio Díaz

Lic. en Letras

MINOLI
SALUD Y SEGUROS

*Experiencia y distinción
en servicios funerarios*

Seguro de Sepelios para U.E.P.C.

*La mayor tranquilidad
para usted y su familia*

Av. Colón 296 - 1º Piso Of. 12 "B" - Tel/Fax: (0351) 424-0068

E-mail: minoli@minolisaludseguros.com.ar

www.minolisaludseguros.com.ar

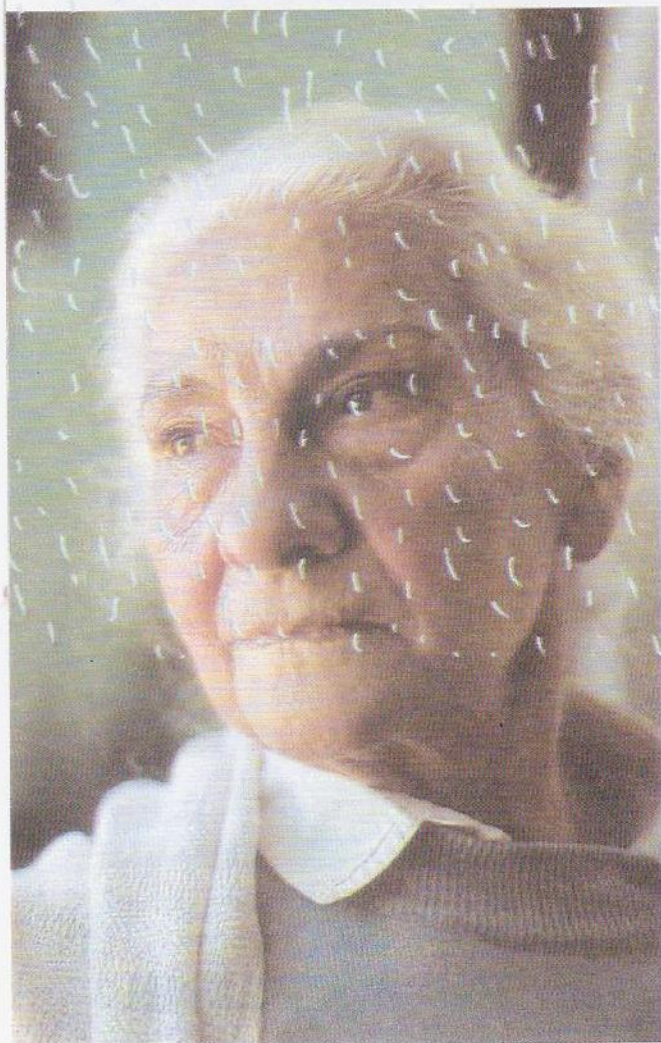
SILVA SEGUROS Y SEPELIO
Tel/Fax: (0351) 4764454 - 4707893

ASEGURE HOY SU CASA Y AUTO

Hogar: Incendio - Robo - Tv - Audio	Desde
Video - Cristales - Responsabilidad Civil	\$ 12.-
Automotores: Responsabilidad Civil - Robo	Desde
Incendio - Accidente - Pasajeros Transportados	\$ 48.-

INTERIOR CONSULTAR COSTO

Ma Mercantil andina
seguros



ANDA
AFUERA
A **VER**
SI LLUEVE



Los grandes enmascaran lo
que no quieren decir pero los
chicos saben que lo que no se
 nombra, igual ocurre.

W Cuando era chica seguramente molestaba en la mesa, claro era la menor de la familia”, dice María Saleme, “y mi madre, recuerdo, solía decirme: ‘¿Por qué no vas afuera a ver si llueve?’. Y yo respondía desde mis seis años: No llueve, pero Uds. quieren conversar.

Traigo esta alusión de mi niñez para decir que los adultos hacemos propuestas inocentes para enmascarar aquello que no queremos decir. Los chicos que tienen sus sentidos vírgenes, pueden entender, no necesariamente todo, pero saben que algo que no es nombrado está pasando. Y no se equivocan. Ellos son un oído extraordinario para lo que nosotros no hablamos. Ellos entienden y callan más de lo que creemos”.

María Saleme dice que “los grandes están sobrecargados de injusticias y desbordados por la celeridad en que acontecen las cosas y no pueden más que mirarse a sí mismos”. Tanto se ocupan de ellos que ignoran que los niños padecen “el deprimente espectáculo de este país” y el hecho de que los adultos no les expliquen o ayuden a entender lo que está pasando. “Los chicos ante esto se sienten solos y desvalidos”.

La autoridad

Una profesora le contó que entró a dar clase y tres alumnos que estaban al fondo ni la saludaron. Estaban muy interesados viendo una revista. Ella se acercó y los chicos ni se dieron cuenta. Lo que hojeaban era una publicación porno. Un poco molesta se las quitó, la llevó a su escritorio y empezó a dar la clase a pesar de que los jóvenes ni la atendían. Cuando terminó la hora juntó sus cosas, no sabía aún si iba a llevar la revista a la Dirección y en la puerta, interceptándola, apareció uno de los alumnos que le dijo que de ahí no salía hasta que no le devolviera su revista. Entre el susto y el asombro se la entregó y recién el chico le abrió paso. “Esto es un ejemplo de cómo ese muchacho se constituyó en autoridad: al interpellarla sabía que ella iba a hacerle caso. Eso es lo que está ocurriendo, la autoridad ha mudado de lugar”.

-¿Por qué?

- Los jóvenes ya saben que nosotros no hemos hecho bien lo nuestro.

-¿Qué reclaman?

- Límites, afecto, contención, justicia, razonabilidad, buenos ejemplos.

-Y los jóvenes se toman agresivos.

Puede ser un llamado de atención. A través de sus conductas agresivas tensan en nosotros la decisión. Es la forma que tienen de obligarnos, porque aunque no puedan poner en palabras sus preguntas, aunque les falten elementos para inaugurar una conversación y se sientan maleados por todo lo que vamos dejando sin decir, ellos saben que nos estamos haciendo los distraídos y no les prestamos el debido cuidado (Ver *Las huellas de la violencia*).

-¿Por qué le da tanta importancia a la verbalización?

- El docente tiene que darse cuenta que está frente a una situación problemática. El chico está con las preguntas sin terminar y él tiene que ayudarlo a poner en palabras sus dudas, expectativas y temores, porque las palabras tienen un sentido, están muy cerca del pensamiento.

La Tierra

Cuenta María que una mujer mapuche le dijo: Nosotros queremos la Tierra. De ella salimos y a ella volvemos, no somos como Uds. que la venden. Tenía razón -reflexiona- Ellos son mezquinos de su tierra y establecen un parentesco fluido con ella, algo que ocurre en todos los asentamientos indígenas, mientras que nosotros nos estamos dejando comer de a pedazos. Si uno recorre la Patagonia del mar a la cordillera ve que no hay una oveja, ni un sembradío. Los poderosos del norte están haciendo acopio de tierras porque saben que en este siglo va a haber restricciones de materias primas”, dice

. Cree además que nuestra suerte está echada si no reaccionamos: Día a día crece el analfabetismo, muere más gente de enfermedades curables y aumenta la desnutrición. Nosotros, los habitantes de este continente no valemos nada, lo que tiene valor es la tierra. América Latina es el continente que se guardan para sí”.

-¿Cómo se educa?

- Habría que reflotar el arte de la pregunta ya que la educación dejó de ser efectiva y ésta es una manera de que recupere su sentido.

Desde el siglo XIX se dice que San Martín cruzó los Andes, se abrazó con Bolívar y era muy bueno... Como si no pasara nada, como si no hubiera nexos entre las historias personales, las generacionales y los diseños de país.

Se imparte educación igual para todos: de Tierra del Fuego a Jujuy escamoteando las huellas de identidad no sólo de cada comunidad sino de todos los argentinos. No sabemos nuestra historia, no conocemos quiénes somos como generación y sujetos. En realidad, hay 1.500 que lo saben y se supone que los demás no tienen por qué saber. Así vamos dejando cosas en el camino, y puestos a no saber, también ignoramos el poder que tenemos. (Ver cuadro La Tierra).

-¿Los docentes, ¿están en condiciones de hacer estos cambios?

- Lo primero es la formación, ya que estamos estructurados para enseñar tal cual. No se pregunta, no se duda. Los sustantivos, los adjetivos, son formalidades, y la educación no puede ser sólo repetición.

Las huellas de la violencia

La Argentina, fuera de los libros de textos, es un país violento, no sólo el del 76 en que desaparecieron chicos que aun no han recuperado su identidad y se dan cuenta que algo fuerte, su sangre, les dice quiénes son” dice María Saleme “Acá hubo muchas muertes, degüellos, linchados a lo largo de la historia. De eso sin embargo no se habla y es el rastro de la violencia que ha quedado entre nosotros. Nada se dice de los exterminios singulares y grupales, que hemos padecido. Se ocultan los desorejados de la conquista del Desierto, la lucha y la muerte de Quiroga, por citar sólo algunos ejemplos”. Ella afirma que habría que indagar sobre las causas de esta violencia si es que efectivamente forma parte de nuestra idiosincrasia o si fue propiciada por los sectores privilegiados que usufructuaron de los beneficios que estas situaciones produjeron. “ Yo creo que la violencia se nos implantó. Fue ajena y cuando lo conozcamos vamos a tener conciencia de nuestra identidad. Vamos a saber quiénes somos.”

María Saleme

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la U.N.C.

-Eso exige un profundo sentido autocrítico. Inaugura incertidumbres que dan miedo.

- Ya hemos tenido mucho miedo en este país. Y la gente que lo propició sabía que el miedo es paralizante. Los jóvenes ya saben que no hemos sido valientes, pero si no hablamos claro, los chicos van a seguir mirando para otro lado.

-¿Cómo enfrentamos nuestros miedos para poder habilitar el conocimiento?

-Al miedo hay que enfrentarlo con la cara dura, engañándolo, azuzándolo para que se vaya. Hay que empezar a destapar las sábanas con que se tapa para descubrir lo que en verdad que queda debajo de ella. Hay que mirarlo de frente.

-¿Qué cosas nos atemorizan?

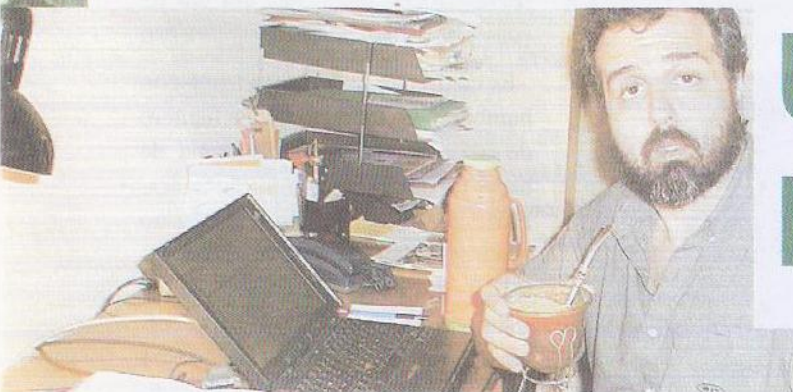
-Antes, la muerte. Hoy la extrema pobreza, pero como nuestros dirigentes, los que nos mandan, son groseros e impúdicos, los adultos de nuestra generación, educados a la usanza europea de no ofender, no ser torpes, y dar vueltas y más vueltas para no decir, estamos teniendo una oportunidad y ya hemos empezado a poder decir lo que pensamos sin atender los buenos modales. Creo que los jóvenes tienen miedo de su presente y su futuro, pero no son tan obedientes como nosotros.





“Puedo ofrecer mi mirada, pero sólo como un aporte más en el diálogo colectivo. Entiendo que los pedagogos tenemos que poner nuestras reflexiones al servicio de todos los docentes, para que la trama de múltiples miradas nos permita repensar la escuela”. Isabelino Siede rechaza las respuestas definitivas y señala que es esperable que así sea ya que “en tiempos de crisis decaen las certezas, pero uno vuelve a plantearse sus propias convicciones”.

Sólo una mirada



Entiendo que hay crisis en varios planos que están incidiendo en nuestra cotidianidad y en la tarea del aula. En la coyuntura política y económica, los resultados de políticas expulsivas de los últimos treinta años están quedando a la vista de todos. Desde mediados de los años setenta, hemos pasado de ser una sociedad injusta pero inclusora a una sociedad en la que algunos buscan exclusividad a costa de que otros sean excluidos", dice Siede

Sin embargo pareciera que en la última década todo ocurrió a una velocidad de vértigo mientras declinaban las funciones del Estado y se disolvía la compleja trama de expectativas recíprocas que sustentan el funcionamiento de las instituciones sociales.

-¿Cómo caracteriza el momento que estamos atravesando?

-Hay un decaimiento general de las normas y del respeto a ellas que cada miembro de la sociedad había interiorizado, lo cual es esperable cuando la sociedad no ofrece mucho a cambio de sujetarse a sus leyes. Ahora, por otra parte, en la larga duración está también en crisis la mentalidad moderna. En este terreno sí creo que es pertinente hablar de cri-

sis de valores, entendida como una ruptura de nuestros esquemas de preferencia: a la hora de tomar decisiones, los parámetros heredados no resultan útiles y no hay tampoco una expectativa clara acerca del futuro posible ni aún del futuro deseable. (Ver *La Adscripción a las normas*)

-Suena desesperanzador.

-Los valores construidos históricamente están en proceso de redefinición y eso no es nada malo, pero sí genera angustia, dudas y temores. Nos obliga a mirar de otro modo hacia atrás y hacia adelante.

-¿Desde dónde se para la escuela para afrontar este momento?

-Hay impactos en los vínculos institucionales, en el conocimiento a enseñar, en las subjetividades... De hecho, creo que lo más fuerte, en este último nivel, es una mezcla de sentimientos encontrados: desazón, bronca, ansiedad, temor a nuevas pérdidas, ganas de discutir y denunciar, necesidad de fortalecer vínculos y proyectarse en el trabajo. Desconozco si hay ya investigaciones sobre este punto, pero veo que, cuando los docentes vamos a trabajar, llevamos esta olla de sensaciones en erupción y eso a veces provoca buenas reac-

ciones y a veces no. Cada chico y cada padre porta su propia olla a presión, donde se cuecen nuevas subjetividades, nuevas respuestas vitales.

¿En dónde pone su esperanza?

-Creo que esta es una rica oportunidad formativa, si entendemos que el mundo social está abierto a la mirada de los niños y adolescentes, que la sociedad está en proceso de recrear sus lazos de ligazón. Lo peor que nos podría pasar es depositar nuestras expectativas en alguna solución mágica o un personaje investido de poderes que nos saque del pozo.

Las prioridades

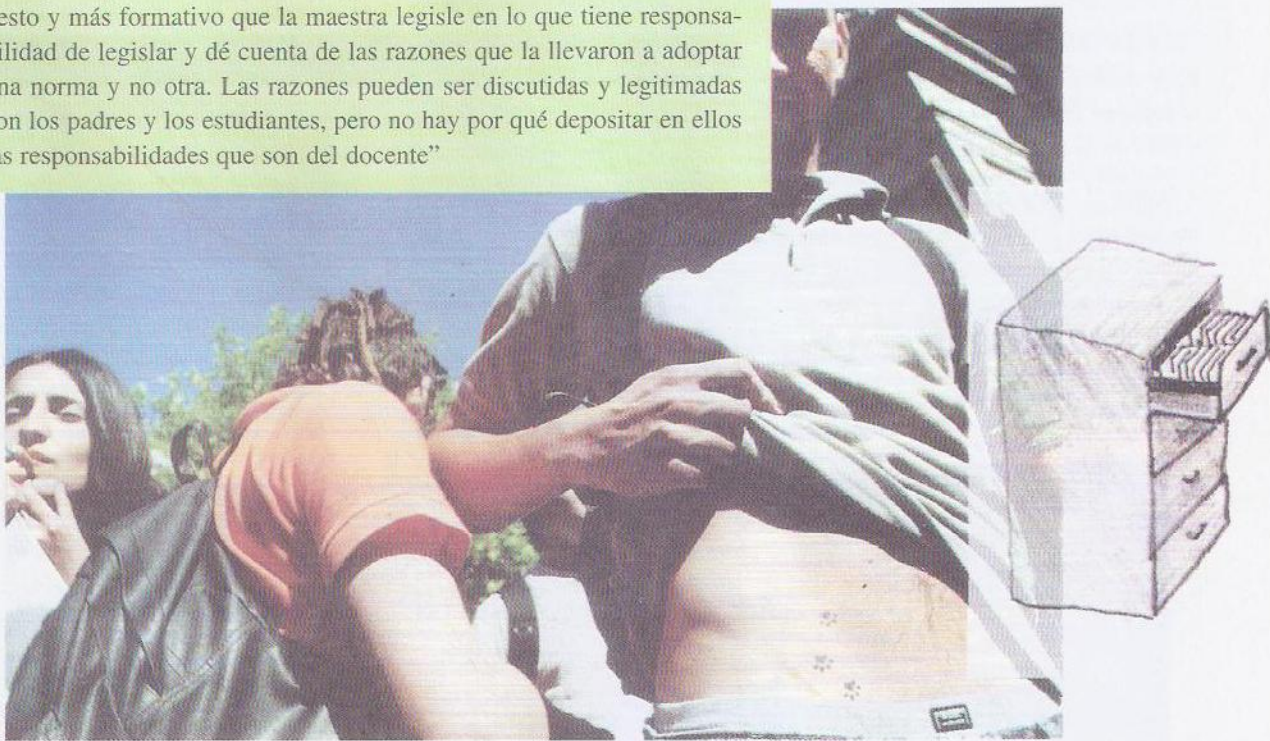
"No digo que sea simple redefinir prioridades", afirma Siede, quien agrega que: "en muchas jornadas y encuentros con docentes escucho que se plantea una opción a mi entender absolutamente falaz: 'o enseñamos o contenemos' o, 'si aprueban todos, baja el nivel académico'. Creo que es una oposición falaz porque la escuela puede y debe ser un lugar donde se socialice a través del conocimiento, como diría Cullen".

-Pero los maestros tienen que dar de comer, despiojar, hacer de enfermeros.

-Es cierto que los chicos vienen con hambre, pero también tienen hambre de saber, de escuchar una historia, de hacer un dibujo, de discutir una idea. El desafío es que el dar de comer no nos impida educar. Respeto muchísimo el esfuerzo de los maestros que tratan de contener con afecto y dedicación, pero me parece que nuestra tarea es otra y, a veces, los impedimentos no están fuera sino dentro del equipo docente: ¿cuán interesados estamos nosotros por conocer y enseñar? (Ver *La soberbia pedagógica*)



“Uno de los impactos de la crisis en la escuela es el decaimiento de la adscripción a las normas. Necesitamos reconstruir la autoridad escolar y las bases de un sistema de justicia, porque hay variadas formas de autoritarismo presentes en las instituciones. Hay todavía escuelas que actúan sin escuchar a nadie, que expulsan, que reprimen, que plantean sanciones humillantes, aunque no creo que esta sea la situación mayoritaria. Más bien se extienden otras formas de autoritarismo: aquellas escuelas donde cualquiera puede transgredir las normas sin que haya ninguna sanción y aquellas escuelas donde se deposita en los chicos la responsabilidad de poner las normas y las sanciones. Creo que de este modo la escuela enseña sistemáticamente la impunidad, el todo vale. Los chicos aprenden que no tienen a quién recurrir, que no hay adultos que se ocupen de cuidarlos en su formación. Por el contrario, creo que reconstruir la autoridad supone ser claros en los criterios que orientan las decisiones institucionales y dar razones públicas de las normas. Supone también delegar progresivamente ciertas funciones legislativas en los estudiantes, pero con conciencia de que se delega aquello que están en condiciones de debatir y decidir. A veces veo salas de jardín donde, según las maestras, “los chicos solitos pusieron las normas” y resulta que son iguales en todas las salas: ¿no habrá manipulación de los niños para que digan lo que la maestra quiere que digan? Me parece más honesto y más formativo que la maestra legisle en lo que tiene responsabilidad de legislar y dé cuenta de las razones que la llevaron a adoptar una norma y no otra. Las razones pueden ser discutidas y legitimadas con los padres y los estudiantes, pero no hay por qué depositar en ellos las responsabilidades que son del docente”



-A veces se los escucha muy agobiados

-Cuando un docente deja de leer, de ver buen cine, de sentarse a escribir, de pensar y producir, la fuerza socializadora de la escuela se escapa por la ventana. En nosotros está la posibilidad de recrear esa pasión por conocer y esa es la principal herra-

mienta para despertar nuevos intereses en los estudiantes. Un docente apasionado que llega al aula puede encontrarse con adolescentes que no le den ni la hora, pero si persiste en mostrar cuánto valen para él ese conocimiento, ese arte, esas preguntas que lleva, al menos logrará respeto



y, con un poco de suerte, también despertará ganas de aprender en los chicos. El desafío es lograr que todos los chicos aprendan y aprueben. Y si la escuela tiene comedor, habrá que enseñar y aprender después de comer, pero no reemplazar una cosa por otra. Para eso, lo primero a revisar son nuestras convicciones porque si un docente opina que “estos chicos no entienden nada” o “no tienen futuro” o “no vale la pena esforzarse por ellos”, ese docente está incrementando la exclusión social. Hay también muchos otros que enseñan con calidad en contextos críticos, porque saben que ahí, si no es la escuela, ninguna otra agencia socializadora trabaja contra la exclusión.

- *Un docente decía que, para él, no tiene sentido estudiar Grecia o Egipto antiguo en el nivel medio, porque a los chicos no les interesa.*

- Opino al revés, creo que nosotros no logramos interesarlos, porque estamos desinteresados, desprovistos de preguntas. Cualquiera que haya ido a una asamblea barrial puede in-

terrogar a la Antigua Grecia desde esa inquietud: ¿cómo se organizaba una sociedad urbana en que algunos pertenecían a asambleas donde se tomaban las decisiones más importantes? ¿por qué los cargos públicos eran rotativos y por sorteo? ¿Puede haber democracia sin elecciones? En fin, muchas preguntas que, al menos a mí, me interesan cada día más. (Ver *A la búsqueda de las preguntas*)

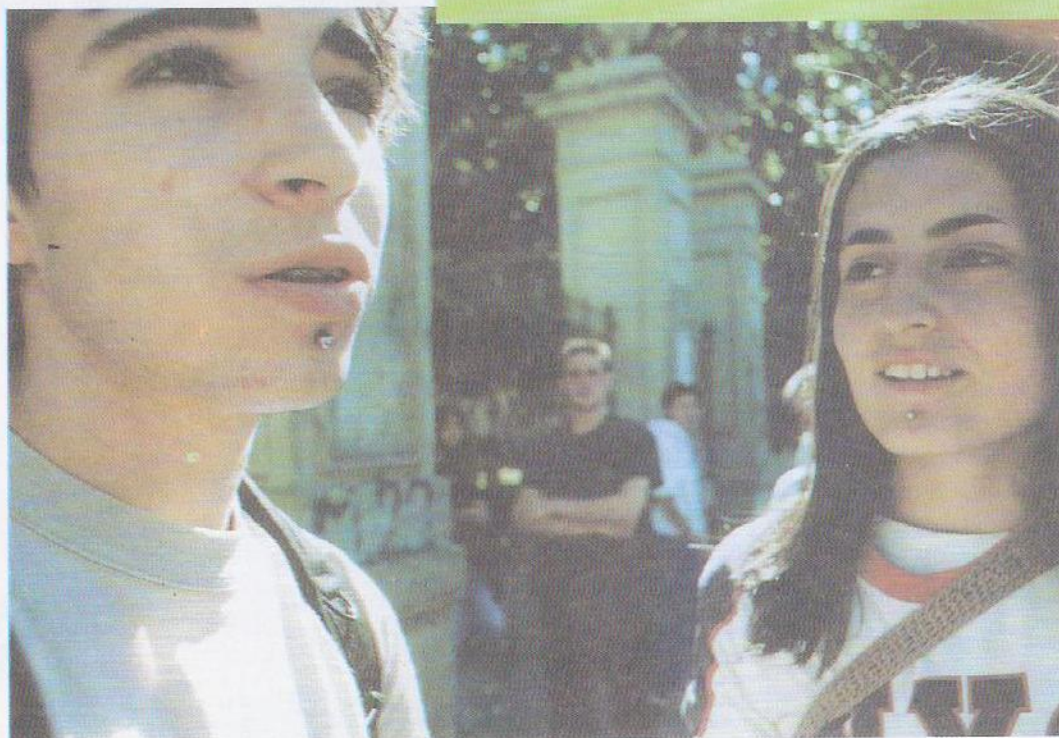
- *A veces hay impedimentos institucionales.*

- Es verdad, las escuelas son organizaciones complejas, frecuentemente conservadoras y trituradoras de utopías, pero no creo que ningún maes-

tro de los que hoy recordamos con admiración la haya sacado barata en el pasado. Juana Manso o Luis Iglesias, por decir sólo dos nombres que me parecen relevantes, la pasaron muy mal, pero se fortalecieron con las crisis, con las persecuciones, con las críticas despiadadas. No hay que temerle a la discusión dentro de la escuela; al contrario, lo mejor que puede ocurrirle a un equipo docente es que haya mucha diversidad de criterios, siempre y cuando puedan contrastarse con respeto mutuo, con acuerdos que permitan sostener el diálogo sin descalificaciones mutuas. A veces veo que hay en las escuelas más diferencias “por abajo”, más “internas de pasillo” que discusión efectiva. Eso daña mucho más

Las sanciones

“Sólo un adulto con formación docente tiene competencia profesional para decidir cuál es la mejor sanción formativa para un estudiante que ha transgredido las normas. Creo conveniente impedir que reine la impunidad tanto como depositar en los chicos que castiguen a sus pares. Necesitamos avanzar hacia una escuela que se constituya como comunidad justa: que los chicos puedan sentir que afuera hay caos, maltrato e indiferencia, pero dentro de la escuela las reglas son claras, dentro de la escuela se puede respirar, hay autoridades a quienes reclamar y se da razones de las normas. Ese es nuestro principal aporte a la reconstrucción institucional del país, que los chicos vean que alguien se hace cargo”.



al equipo y a cada uno que la confrontación abierta sobre un tema, entre los docentes más “tradicionales” y los más “renovadores”, por plantear un par de estereotipos que yo creo no tienen ningún sentido. También escucho muchos diálogos que se disuelven cuando alguno empieza a argumentar: “la culpa es del sistema”, “las familias no nos acompañan”, “la televisión es un veneno”. Puede ser y no voy a discutir ahora cada una de estas representaciones, pero lo que sí me parece grave es que esas representaciones nos desresponsabilizan, nos instalan en el lugar de la queja, de víctimas pasivas. Y creo que la pregunta a responderse es “qué hacemos”, “cómo respondemos”, porque detrás de la pregunta “de quién es la culpa”, nos quedamos sentados tranquilos esperando que primero el presidente gobierne, los jueces juzguen, la televisión cambie y las mamás mimen a los niños. No creo que ninguna transformación social pueda surgir de la queja ni de esperar a que el mundo cambie antes de poner manos en la masa. La tarea de la escuela es interpelar a la sociedad, provocar redefiniciones culturales, palpar al ritmo de los cambios y escuchar lo que la sociedad nos dice,

porque no somos mejores que nadie y sí tenemos más responsabilidades que otros, porque nos entregan a sus hijos varias horas por día.

-¿No es demasiado?

- No creo. Es nuestra respuesta formativa, así construimos futuro, a contrapelo de los que quieren perpetuar esta sociedad injusta y excluso-

ra. La escuela tiene mucho para ofrecer en el día a día del aula, en el encuentro cara a cara, donde un adulto se ocupa varias horas de los niños y les transmite un legado. No es poco, ni demasiado, es una tarea impresionante y muchos equipos docentes la están sacando adelante.

A la búsqueda de preguntas

“La escuela tiene la responsabilidad de profundizar las preguntas y ofrecer conocimientos en la búsqueda de nuevas respuestas. No digo nada nuevo, pero sí algo que parecemos haber perdido: nuestro norte es la enseñanza, ese es el aporte que puede ofrecer la escuela en un proceso emancipatorio. También el conocimiento escolar debe revisarse, porque en tiempos de crisis se hace visible el divorcio que muchas prácticas de enseñanza han provocado entre conocer y pensar. Parece que conocer se ha degradado hacia tener información, clasificar contenidos entre conceptuales, procedimentales y actitudinales, definir expectativas del logro. Y la tarea docente requiere operaciones pedagógicas menos exóticas: se trata de establecer las necesidades formativas de los alumnos, plantear preguntas y problemas que puedan suscitar en ellos nuevos intereses y ofrecer enseñanza en ese sentido, sin perder de vista el anclaje de los conceptos, los datos y las herramientas de conocimiento en las inquietudes propias del pensar. El conocimiento escolar se degrada cuando se transforma en una sucesión informe que sólo sigue la lógica del programa”

La soberbia pedagógica

“Hay cierta soberbia pedagógica que se expresa en la imagen de un docente cargado de verdades que distribuye gota a gota diariamente en el aula. A veces me parece que esa es la visión del conocimiento que circula en algunas escuelas. Freire presentaba la imagen de un banco, pues el docente deposita en sus alumnos aquello que luego quiere recuperar con intereses. Hoy podríamos decir que ese docente quedó atrapado en el corralito. Sus ‘verdades’ no tienen la fuerza ni la eficacia de antes. El problema es que, para bien o para mal, el mundo no es lo que era. Prefiero la imagen de un docente que tiene sobre sus hombros la mochila de una historia, un legado, y con ella sale a recorrer el mundo junto con sus estudiantes. La experiencia de educar es única e irrepetible en el día a día, pero un buen docente sabe qué y cuándo sacar de la mochila. Un docente apasionado por conocer, por pensar, por enseñar, puede plantearse preguntas que permitan recorrer sus contenidos de enseñanza desde las demandas de la actualidad, puede estudiar la historia argentina viendo sus procesos de inclusión y exclusión social, puede analizar los circuitos productivos desde las modificaciones recientes en las economías regionales...”

Isabelino Siede

Lic. en Ciencias de la Educación



El fenómeno de las madres adolescentes ha crecido. Las instituciones escolares advierten la necesidad de retener a esas alumnas y diseñan estrategias para impedir la expulsión del sistema.



Cada vez se ven más panzas

marisa tiene 18 años y hace dos que ya es mamá. Bárbara, con ojos negros y sonrisa ancha, vino a acompañar su vida y se quedó para siempre. Marisa ahora distribuye su tiempo entre lograr que Barbarita deje los pañales y preparar los exámenes finales para la escuela donde asiste todas las noches, en turno vespertino.

Desde que supo que estaba embarazada, no lo vio más al papá de Bárbara. Ella dice que él no se hizo cargo,

que se “borró” y no puede perdonarlo. Así que ahora además de cuidar a su hija e ir a la escuela por las mañanas hace algunas changas para comprar algo de ropa y comida. Después que termine la secundaria quiere seguir estudiando, “aunque sea un curso, algo”, nos dice, porque “si no estudiás no tenés ninguna chance, no sos nadie”.

En las escuelas aseguran que el fenómeno de las mamás adolescentes parece haber crecido en los últimos años y que cada vez se ven más panzas. Sin embargo, las pocas y desactualizadas estadísticas a las que se puede acceder no parecen sostener esa percepción. “Primero las estadísticas son parciales, porque sólo existen las de fecundidad, no las de aborto, y además son datos sólo de los hospitales públicos. Sin embargo, lo que dicen esas cifras es que la fecundidad adolescente se mantuvo. Lo que descendió es la de las mujeres adultas y, por lo tanto, se nota más el porcentaje de las más jóvenes sobre el total de las madres”, afirmó Paula Fainsod, quien integra el equipo del Programa de Retención Escolar de mamás y papás alumnos del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

La fecundidad adolescente es alta en relación con la tasa general de fecundidad del país. El peso de las adolescentes sobre el total de madres es creciente: el 11,2 por ciento en 1958, el 15,7 en 1995. Esto significa que aproximadamente 700.000 nacimientos que ocurren al año cerca de 100.000 corresponden a menores de 20 años.

Se vino la primavera

“Algunos profesores nos dicen que, desde que se empezó a hablar del tema en la escuela, pareciera que se vino la primavera y aparecieron más panzas. Pero nosotras no estamos seguras de que sea así. Tal vez ahora hay más permiso para reconocer los embarazos”, opinó Giselle Tenenbaum, coordinadora del programa de alumnas mamás del gobierno porteño.

Norma Colombatto es directora de la Escuela Media número 4 de Villa Lugano. Su escuela fue la primera de la ciudad de Buenos Aires en la que, en 1995, comenzó a funcionar un grupo de reflexión para las mamás alumnas. Ella recuerda que tuvo la idea cuando empezó a ver varias pancitas en las aulas. “Yo recordé una mala experiencia que había tenido en otra escuela de Avellaneda donde trabajé y una chica que estaba embarazada dejó de ir a clases. “Siempre me quedé con una especie de culpa. Y esta vez, dije, tengo que hacer algo por estas chicas”. “Las chicas llegaban a la escuela y nos decían: estoy embarazada, pero mi mamá no sabe. Hacíamos

una reunión con los padres en la dirección y allí facilitábamos el diálogo de la chica con su familia. La escuela era la primera en enterarse, nosotros servíamos de ensayo”, relató la directora.

Así fue que en 1995 comenzaron a funcionar los grupos de reflexión para alumnas mamás en la escuela de Lugano. Y los bebés empezaron a venir con sus mamás a clase. Hoy hay madres cuidadoras que cobran por su trabajo en el marco del programa Jefes y jefas de Hogar del Gobierno de la Ciudad y las chicas estudian mientras sus bebés son cuidados en un aula especialmente acondicionada en la escuela.

Otros colegios fueron imitando, como pudieron, la experiencia del colegio de Colombatto hasta que la Secretaría de Educación puso en marcha el programa de “Retención escolar de alumnas madres” en las denominadas Zonas de Acción Prioritaria (ZAP), en la zona sur de la ciudad, donde los índices de pobreza son superiores.

Pero hace un año tomaron la decisión de extender el programa, en forma voluntaria, a todas las escuelas públicas de la ciudad. “Pasaba algo tremendo: Las escuelas que descubrían alumnas mamás les daban el pase a las escuelas donde este programa funcionaba. Así empezó a instalarse en el sistema la idea de que había escuelas para mamás embarazadas y otras para las que no lo están. Por eso se extendió el programa a toda la ciudad”, explicó Tenenbaum.

Los prejuicios

El principal escollo con el que se encontraron las especialistas para trabajar en las aulas con el tema de las mamás adolescentes fue la ideología de muchos profesores. “Lo más difícil es que los adultos creen que existe una edad y una condición social para ser madre”, precisó Tenenbaum.

El año pasado hicieron una encuesta. Ahí aparecieron los prejuicios. “Recuerdo dos citas textuales de docentes que me quedaron grabados: *Uno contestó que tuvieron algunos casos en la escuela pero se les perdieron en el tiempo...* y otro nos dijo: *A las alumnas embarazadas las mandamos a hacer estudios porque hay enfermedades típicas de la maternidad*”, contó.

El Programa de Retención Escolar de alumnas madres y alumnos padres depende de la Dirección de Educación Media y Técnica de la Ciudad de Buenos Aires y es voluntario. Actualmente adhieren 50 de las 120 escuelas medias. En esas instituciones los profesores y preceptores reciben capacitación específica y hacen el seguimiento de las alumnas para garantizar que no abandonarán la escuela.

Adolescencia y sexualidad

La socióloga de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Susana Checa, está convencida de que la relación entre maternidad juvenil y lo que las chicas saben con respecto a su cuerpo no es azarosa. “Es en la adolescencia donde la sexualidad tiene importantes manifestaciones y se producen nudos conflictivos que impiden que las adolescentes vivan su sexualidad de manera informada placentera y libre de coerciones, separándola de la reproducción”, explicó Checa.

De la muestra con la que trabajó el equipo de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA que conduce Checa, el 39,2 por ciento de las jovencitas llegó al servicio de alguno de los centros de salud porteños por problemas ginecológicos vinculados a problemas menstruales o malestares; el 21,5 concurre para que les proporcionaran métodos anticonceptivos, el 12 por ciento consultó por embarazo y el 25 por ciento de la demanda se distribuyó entre problemas con la alimentación, problemas psicológicos y otros problemas de salud.

“Un rasgo común de las consultas fue el escaso y muchas veces incorrecto conocimiento e información específica tanto del aparato como del ciclo reproductivo. Por esta razón sus comportamientos denotaron la casi ausencia de prácticas preventivas”, dijo Checa.

No sólo son pobres

El embarazo adolescente no es algo privativo de la pobreza. “Se da en todos los sectores sociales, lo que pasa es que las estadísticas que se conocen son de fecundidad, no se conocen las cifras de los abortos y además los pocos datos que existen, desactualizados y parciales, son de los hospitales públicos. O sea que se conocen más las cifras de la maternidad adolescente de la pobreza que las de otros sectores”, explicó Fainsod.

Otro prejuicio es que las jóvenes se embarazan por falta de información sobre su sexualidad. Por eso en algunas escuelas se dan clases de educación sexual. Sin embargo las especialistas aseguran que la información no es clave en la prevención del embarazo. “Son muchas las causas. Sólo basta con ver la gran cantidad de casos en los que tenían los métodos anticonceptivos y no los usaron. Hay cuestio-



nes familiares, de repetición de modelos y muchas veces el hijo es una excusa para salir de una situación familiar muy complicada y darle un nuevo sentido a la vida de la joven”, explicó la psicóloga Mariana Vera.

Las especialistas hablan de cuál debería ser la función de la escuela en relación a las mamás adolescentes: acompañarlas, lograr que no pierdan sus estudios pero también ayudarlas a que puedan exigir ser bien tratadas en las guardias de los hospitales y que aprendan a cuidar la salud de sus bebés. “Tuvimos una experiencia horrosa de la que aprendimos mucho que fue la muerte de una alumna que estaba embarazada. A partir de ese momento pusimos mucha más atención en la relación que la escuela tiene que tener con el centro de salud o el hospital, con los médicos que atienden a la joven que muchas veces llega tarde a la consulta prenatal”, recordó la coordinadora.

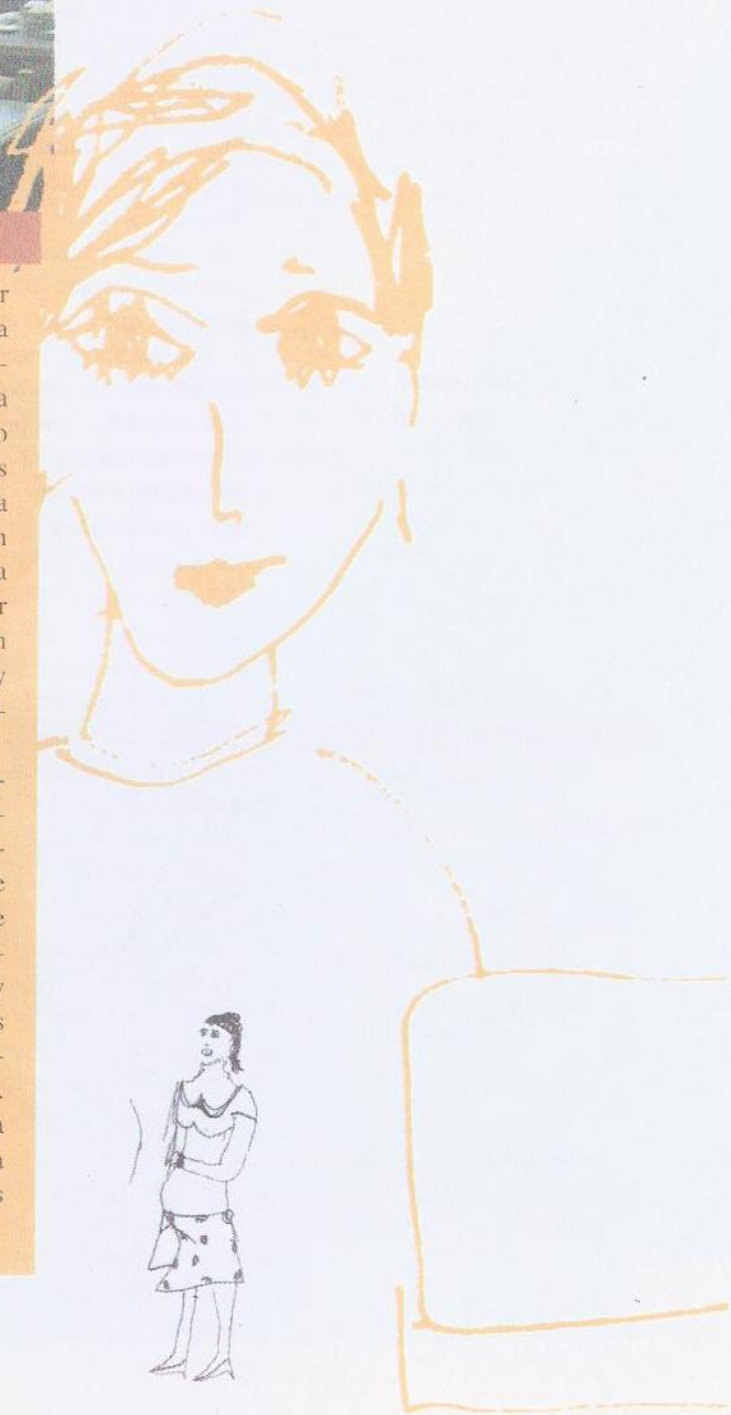
Aconsejan también que se incluya a los varones en esta problemática. “Los papás de los bebés a veces no se animan a asumir su paternidad por la condena que reciben de sus pares. Las chicas creen que los varones siempre se borran y para ellos es muy difícil porque además no tienen la panza en su cuerpo que es lo que muchas veces ayuda a aceptar la realidad”, señaló Tenenbaum.



En Córdoba

Una experiencia piloto ha comenzado a funcionar en el IPEM 129 de barrio Los Filtros de Córdoba capital. El Ciclo Básico Unificado y el de Especialización orientado a bienes y servicios tienen una población de unos 400 alumnos, en su doble turno mañana y tarde. En esta escuela seis adolescentes son madres y otras tres están embarazadas. “La iniciativa de acondicionar un aula y convertirla en guardería para retener a las jóvenes madres en la institución fue de los profesores. Luego de debatir la idea se puso en marcha y ahora dos personas -en distintos turnos- encuadradas en los planes Jefes y Jefas de hogar se encargan de cuidar los niños”, dice Jorge Luján, director de la escuela.

Con poca infraestructura -a pesar del apoyo solidario recibido, entre otros, por Uepc- y muchos proyectos “como el de vincularnos al dispensario municipal del barrio para tener un control periódico de la salud de los bebés”, la comunidad educativa de esa populosa barriada ha iniciado un proyecto inédito en la ciudad capital. “Las chicas están muy contentas porque en los recreos pueden ver a sus niños y nosotros los docentes porque hemos impedido que sean excluidas del sistema educativo. Ahora nos falta que los varones -ya que la escuela es mixta- también se sientan confiados y traigan a sus hijos a la guardería, porque el ser padres no es una cuestión de género”. Concluye Jorge.





Versus

A

ritos y más aritos, en las orejas, en el ombligo y en la nariz. Tatuajes en todos lados. Ropa gastada y aspecto desalineado. Desde la mirada de los profesores los estudiantes secundarios de hoy lucen raros. No saben bien qué les interesa, no les gusta leer y casi no discuten.

Del otro lado del mostrador, los chicos ven a sus profesores como hombres y mujeres con los que no quieren identificarse. Dicen que ellos no los respetan, no los tratan como personas y no tienen en cuenta lo que sienten y quieren. “Son una máquina de decir no se puede”, opinan una y otra vez, según el relato de Sergio Balardini, psicólogo, que investiga en FLACSO sobre “Cultura escolar versus culturas juveniles”.

“El versus significa una tensión, un conflicto. De lo que hablo es de dos culturas distintas que se encuentran pero que no pueden convivir: Las culturas juveniles, que no son una sola, y la cultura escolar, que se modificó muy poco en estos años”, precisó el psicólogo.

Cuando uno les pregunta a los jóvenes sobre los adultos en general y especialmente sobre sus profesores, ellos dicen claramente: “No nos toman en cuenta, no confían en nosotros, no nos escuchan. Los que fueron jóvenes en los sesenta o setenta —agregan— creen que cualquier actitud revolucionaria tiene que ser como la de ellos. ¿Y para qué haríamos eso? Mirá el mundo que nos dejaron”, señalan.

¿Y los docentes? “Están preocupados, quieren tratar de llegar a sus alumnos, en una gran mayoría, pero no tienen elementos suficiente, no acceden a la investigación que se hace sobre el tema y además el Estado, que en esto tiene un rol central, no hace ni difunde investigaciones sobre este asunto”, contó Balardini.

Son varias las razones por las que docentes y alumnos de escuelas medias hoy aparecen casi enfrentados. “Uno de los motivos es la integración a la escuela media de sectores juveniles que antes estaban afuera, la nuestra es una escuela media muy pensada con la lógica de los sectores medios, muy vinculada a una salida universitaria, con códigos de clase media sobre la cual irrumpen sectores juveniles que anteriormente no accedían a esta instancia y que advienen a esta instancia con otros códigos”, dijo Balardini.

Otro elemento central es el nacimiento, a partir de los años ochenta, de una nueva agencia socializadora: la televisión.

“La globalización, la televisión de cable, los ciento ochenta canales a los que pueden acceder son claves a la hora de hablar de culturas juveniles de los jóvenes de las clases medias”, dijo Balardini.

“Estamos en presencia de jóvenes socializados a través de pantallas, de un mundo de imágenes. El tema es que la escuela es una institución de palabra, de texto, no de imagen. Es la cultura del texto oral y escrito. Frente a esa cultura, los jóvenes llegan con una cultura de la imagen y aparece otro versus”, agregó.

**Adolescentes
insatisfechos y adultos
desconcertados.
Profesores y estudiantes
se miden en una
competencia en la que
todos pierden.**



El especialista señaló ventajas y desventajas de la cultura de la imagen que traen los chicos a la escuela. “Hay quienes dicen que la cultura de la imagen ofrece la posibilidad de una cantidad de estímulos de sentido que el texto difícilmente logra, otros dicen que la imagen no deja tiempo a la reflexión, es la inmediatez, mientras el texto necesita un tiempo para su procesamiento”. “Pero lo cierto es que esa cultura que traen los pibes desorienta mucho a los profesores porque además ya no estamos hablando de una cultura de la imagen, sino del videoclip. Los noticieros son videoclips que saltan de una noticia trágica con cien muertos a un espectáculo musical. Estamos hablando de la cultura de la fragmentación”, dijo.

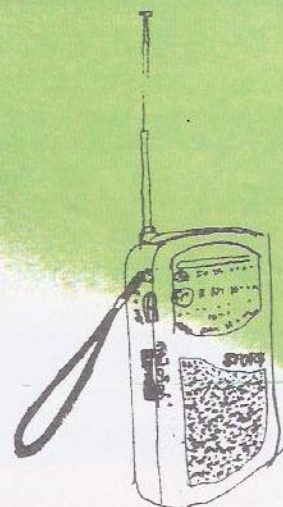
En este contexto una pregunta que surge, inexorable, es qué le reclaman los chicos a la escuela secundaria. “Ellos se preguntan todo el tiempo para qué les sirve la escuela, hay una desvinculación entre lo que sienten que les da y lo que piensan que van a necesitar en el mundo laboral real. Ellos creen que deberían ser educados para el trabajo, dotados de cinco herramientas que son las que se le van a pedir y la verdad es que esa idea no es real”, apuntó el psicólogo.

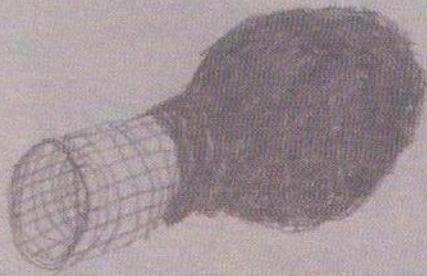
Es que la formación que se necesitará en los próximos años deberá estar dotada de elementos de cultura general, de valores y saberes que les sirvan, por ejemplo, para ser ciudadanos críticos y participativos.

Paradójicamente, Barlardini opina que los jóvenes hacen un “reclamo muy instrumentista”, quieren responder a lo que les demanda el mundo de hoy, un universo consumista y donde se aplaude la cultura del éxito, el mundo de los adultos que ellos tanto critican.

El único punto de encuentro hallado hasta el momento en las escuelas son algunos consejos de convivencia que están funcionando bien. “Cuando los chicos se dan cuenta de que es en serio, que se crean consejos para escucharlos, participan y se comprometen. Pero cuando el consejo es un lugar más para instalar una disciplina que ellos no sienten que les sirva, entonces los consejos se convierten en un nuevo fracaso”, dijo el especialista.

Sergio Balardini
Psicólogo





De la
Identificación
a la **diferencia**

La agresividad atraviesa las relaciones entre los jóvenes. Los criterios de valoración de los estudiantes se rigen por las categorías y clasificaciones del mercado.

Publicada por Editorial Eudeba en el año 2000, la investigación “Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico de los estudiantes secundarios en una escuela pública de los ‘90” fue realizada durante los años 96 al 98 por la Licenciada en Antropología y Magister en Investigación Educativa, Mónica Maldonado. Como parte de su tesis de maestría, Maldonado se centró en el estudio de las relaciones sociales al interior de un grupo, estudiantes que cursaban un quinto y luego un sexto año, en una escuela mixta del Nivel Medio del centro de la ciudad de Córdoba.

“Me preocupaba cómo están construidas las relaciones sociales de los jóvenes en un tiempo de tanto conflicto entre los propios adultos. Tengamos en cuenta que la relación más fuerte y prolongada que tienen los chicos a esa edad con un grupo, un colectivo, se las proporciona la institución escolar. La escuela es el lugar de socialización colectiva por excelencia. Ahí es donde los jóvenes ponen en juego sus propios procesos de identificación y diferenciación. Los jóvenes necesitan reconocerse como algo, alguien, ser incluidos en un grupo. A mí me interesaba ver desde dónde hacían eso, desde qué categorías”, explica Mónica Maldonado cuando se le pregunta cuál era el objetivo de su trabajo investigativo. La elección de la escuela –cuyo nombre y ubicación no se publicaron para garantizar el anonimato de la institución escolar y de los alumnos– fue azarosa pero en el marco de los requisitos planteados en la investigación: “Yo estaba buscando una escuela pública, mixta, cuyos alumnos ingresarán sin tener que rendir un examen de ingreso y que me garantizara grupos heterogéneos”, recuerda.

Finalmente, llegó a una escuela ca-

racterizada por ser una institución que recibe alumnos repitentes de otros colegios y en la cual conviven chicos de diversos sectores sociales. (los de sectores medios recalan allí, en la mayoría de los casos, luego de que sus padres se ven imposibilitados de seguir pagando la cuota del colegio privado).

Agresividad y descalificación

Durante un año y medio la antropóloga asistió semanalmente a las clases como observadora y realizó entrevistas con los grupos: “Yo les pedí permiso para hacer la investigación, ellos me autorizaron pero con mucho temor a que mi intervención pudiera producir un cambio en las relaciones o una situación nueva de sufrimiento. Había una situación conflictiva entre ellos y no querían que fuese a ‘meter el dedo en la llaga’. Algunos me pidieron mantenerse al margen, pero con el paso del tiempo quisieron ser entrevistados. Fueron los alumnos los que decidieron cómo iban a ser entrevistados –en conjunto– y quiénes iban a integrar cada uno de los grupos”.

- *¿Qué fue lo primero que observas de las relaciones dentro del curso?*

- Lo primero que se observa es que las relaciones al interior del grupo son muy agresivas, están muy fracturadas. Los chicos dicen “acá nadie banca a nadie, no nos bancamos ninguno”. Mientras unos hablan de “una invasión” de alumnos “nuevos”, otros dicen que “los viejos no se abren”.

En el curso que yo estudié se había dado una situación particular. Cuando comenzó el año cerca de la mitad de los alumnos eran nuevos y eso generó un conflicto que no había existido con anterioridad. Se

dieron una serie de reacomodamientos que produjeron fracturas entre los grupos originarios (los que se conocían de años anteriores).

Ese año ingresaron chicos provenientes de sectores medios. Los nativos de sectores medios que hasta ese momento venían conviviendo con los de clases populares, cuando encontraron un igual –del mismo sector social– produjeron abandonos y se abroquelaron con los nuevos en una actitud despectiva y descalificadora de los alumnos originarios pertenecientes a sectores populares.

- *¿En qué se evidenciaba esa descalificación?*

- A las chicas que eran buenas alumnas se las clasificaba como tragas, entendiendo eso no como un valor sino como un disvalor. Los varones, un poco más flojos en su rendimiento, tenían mote muy descalificadores como “potus” o “moluscos”. Obviamente, los que ponían esos rótulos eran los que se consideraban los “pulenta” de la clase.

- *¿Los chicos eran conscientes de que se habían agrupado según el sector social del que provenían?*

- Si me preguntás si tenían una clara conciencia, te digo que no. Sí tenían sensaciones, percepciones. Gran parte de los temas de conversación entre ellos era si tal tiene plata o no, si se agranda o no, si se compró tal pilcha o no, o, por ejemplo, comentaban cosas como “mirá éste lo que viene a mentir, si es un piojo resucitado”. El discurso giraba en torno al dinero, a la condición social, al barrio en que vivían. Y dentro de los chicos de sectores populares había una situación de ocultamiento de sus condiciones y lugares, es decir, había una con-

ciencia de un lugar subordinado. Pero, por otro lado, si comparabas las situaciones de trabajo, de ingreso, de los padres, te dabas cuenta que esas diferencias que ostentaban eran más virtuales y deseadas que reales o concretadas.

Un espejo ingrato

Mónica Maldonado hace un crudo análisis acerca de por qué los chicos descalifican a quienes, en definitiva, no son muy diferentes a ellos: “Evidentemente los chicos de sectores medios viven su paso por la escuela pública como una situación conflictiva, la escuela pública es para ellos la escuela de pobres. Ellos han sido formados por sus padres con una serie de ‘habitus’ distintos, que hace que tengan un horizonte de expectativas diferente. Los chicos de sectores medios, puestos en relación con los de sectores bajos, se encuentran enfrentados a un espejo muy angustiante, en un espejo en el que no quieren verse. Por eso, por ejemplo, se burlan del lugar al que van a bailar los otros chicos (si van o no a bailar, si van al baile de tal colegio en vez de al otro, si van a bailar a colegios en vez de a boliches, y así)”

“Me acuerdo de que las mejores alumnas eran de barrios alejados del centro –cuenta– y, en general, por una cuestión de dinero, de transporte y de vida social, no podían ir a los boliches de moda. Ellas se presentaban, con vergüenza, como las más recatadas, como si ser recatadas fuese sinónimo de tontas. Ellas eran vistas por las otras como unas estúpidas, al mis-

mo tiempo, las otras chicas se ufanan de tener pases gratis a todas las discos de moda”.

“Ellas –continúa– se sentían juzgadas como estúpidas y eso las hacía sentir inseguras y las avergonzaba del lugar social que tenían. Ahora, esa visión se construye en esa relación: si no hubiera existido la otra que la enfrentara desde su lugar, ninguna se hubiera sentido así”.

Otra de las anécdotas ilustra cómo las diferencias se construyen en relación es el hecho que una alumna –perteneciente a la clase media– no quería decir el barrio en que vivía porque le daba vergüenza admitir que, porque sus padres no podían seguir pagando el alquiler en un barrio residencial del norte de la ciudad, había tenido que mudarse a un barrio de plan de viviendas (aunque ahora la casa fuese propia y no alquilada).

El mercado por sobre la escuela

“Lo que a mi me preocupaba es que los criterios de valoración del otro estaban puestos por categorías de mercado (nivel de ingresos, clase social, barrio en el que se habita). Y la escuela no lograba oponerse a esos criterios”, señala la antropóloga. “Porque convengamos que diferencias sociales siempre han existido, pero en otros tiempos, por los menos en los míos, no existían esas relaciones descalificadoras, no sé si había más pudor, si nos cuidábamos de agredir al otro, como sea jamás le decíamos a otro ‘vos nos sos de mi mismo nivel social’”, indica Maldonado.

“El problema central es que la escuela no logra construir otros sistemas de valoración y clasificación entre los chicos. No logra oponerse a los valores del mercado. El mercado se mete en la escuela por muchos resquicios y aunque se quiera es difícil disputar los espacios”, redondea Maldonado.

- *¿Quién es el responsable?*

- En este caso, quiero aclararlo, los docentes y los directivos eran excelentes. Yo llegué a una escuela con serios problemas con su edificio, con una amenaza constante de desalojo, con conflictos institucionales complicados... entre todas esas cuestiones ¿qué escuela puede abocarse, en un proyecto institucional, a trabajar sobre la socialización de los chicos.

Este tema no lo puede resolver un docente: debe ser un proyecto institucional. Se deben organizar actividades extra-áulicas que permitan pensar críticamente la situación social que viven los alumnos y generar redes de pertenencia más fuertes entre los propios chicos.

En el curso que yo investigué, los chicos nunca habían salido de campamento. Hubo un profe que lo intentó y resultó peor que no haberlo intentado: el tema es que las acciones individuales y voluntaristas no sirven. Tiene que ser un proyecto de toda la institución y para que eso se pueda hacer es necesario que los docentes y directivos tengan una serie de cuestiones, como por ejemplo dónde dar clases, resueltas.



- *Volviendo a los chicos, ¿cómo los afectó la investigación?*

- Yo lo único que hice fue escuchar y preguntarles cosas que les hacían pensar en otras. La situación de escucharlos hablar de las cosas que les pasaban, para ellos fue muy importante, quizá porque les permitió pensarse y reflexionar. Salir del chisme de "tal me dijo cual" y plantear el problema. Yo no resolví nada, pero al final me agradecieron porque los había acompañado, porque era "casi una compañera".

- *¿La clave es entonces escuchar a los alumnos?*

- No sólo hace falta escuchar a los alumnos. A veces los chicos están confundidos, al igual que los adultos. Estamos en un tiempo muy difícil, de mucha incertidumbre y no siempre estamos seguros de qué tenemos que transmitir. Lo que hace falta es saber qué hacer con los jóvenes, tener en claro qué sujetos queremos formar. Si queremos un sujeto que sea flexible, que se pueda adecuar y reciclar a las necesi-

dades del mercado o si apostamos a un sujeto con pensamiento crítico, capaz de entender lo social, comprenderse como juventud y pensar alternativas posibles de transformación.

Mónica Maldonado

Antropóloga



APRENDER entusiasma

En San Francisco, alumnos y maestros recuperan la alegría de aprender y enseñar. Inventan, brindan y diseñan productos y servicios tanto para la comunidad como para su propia escuela.



La historia es simple. Si uno no conoce de autos, de electrónica e incluso de metalmecánica quizás se complique un poco. Pero la anécdota es sencilla.

En San Francisco existe una escuela que desde hace unos años se llama IPEM 50, aunque primero fue conocida como Escuela del Trabajo o de Artes y Oficios y luego como IPET N° 3. Allí, los maestros de taller —de las cuatro especialidades dictadas: electricidad y electrónica; mantenimiento del parque automotor; metalmecánica; y mantenimiento edilicio— se dieron cuenta que junto a sus alumnos, y como parte de las actividades escolares, podían brindar sus servicios a la comunidad.

Así, en el IPEM 50, profesores y estudiantes fabrican sillas de ruedas que entregan a APADIM por el costo de los materiales, realizan la Inspección Técnica Vehicular del transporte público de las localidades de San Francisco y Frontera y están preparados para producir equipamiento tecnológico destinado a la enseñanza.

Si quisiéramos ser breves, ese sería el fin de la historia. Faltarían datos, pero igual comprenderíamos la importancia —y, por qué no, la trascendencia— de que una escuela del interior, de una provincia que también queda en el interior de una Argentina cada vez más empobrecida, genere además de ideas de este tipo, jóvenes que puedan llevarlas a cabo. Sin embargo, no habríamos llegado a la esencia. Todavía no se alcanzaría a percibir lo que ocurre en los galpones y laboratorios del IPEM.

Entusiasmo es la palabra. Están contentos. Se los ve. Aunque estén contando porque perdieron en la Feria de Ciencias, no hay rastro de desaliento. Es más, ya empezaron a mejorar el proyecto para el año que viene. Divertido, aparece un alumno: cruza la puerta, retrocede, gira sobre sí mismo, dobla a un lado y al otro. Lo hace arriba de una silla de ruedas motorizada para demostrar lo bien que funciona uno de los trabajos recientemente terminados. Se ríen. Hablan —no paran— de qué inventos van a presentar en el trabajo final de la semana entrante. Se entusiasman. Se divierten. Y es contagioso.

De sillas, bastones y solidaridad

El entusiasmo —dijimos— es contagioso. Al menos así parece en el caso de Raúl Frutos, coordinador del “Proyecto de órtesis y prótesis” que se lleva adelante desde el año pasado en el IPEM de San Francisco. En menos de dos años han fabricado 11 sillas de ruedas, una de ellas con motor, e innumerables andadores de marcha, trípodes, bastones y muletas que son entregadas a entidades de bien público, como la Asociación Amigos del Bien —una institución que se dedica a atender la problemática de la ancianidad— o APADIM —una entidad que agrupa a familiares y personas con distintas discapacida-

des—, a precio de costo.

“La idea surgió el año pasado. Primero vimos un noticiero en canal 7 que mostraba cómo en una escuela reparaban una silla de ruedas. Y yo dije: ‘podemos hacerlo’”, recuerda el maestro. “Al poco tiempo Di Giulio —Norberto, jefe de talleres del IPEM 50— contó que en Mendoza también fabricaban sillas. Entonces, decidimos intentarlo”, sigue contando Raúl Frutos.

El resultado hoy produce risas propias y ajenas: una silla hecha con ruedas de bicicleta que sólo puede ser utilizada —por lo lejos que quedaron los apoya-pie y por los materiales empleados— por alguien que mida dos metros y realice el suficiente ejercicio de brazos como para poder moverla. Pero nadie se sintió amedrentado, sino todo lo contrario. Después de esa primera experiencia decidieron investigar más a fondo el tema y acudir a las casas de ortopedia y a los proveedores de insumos. Y no les fue nada mal.

Hoy, no sólo fabrican productos que nada tienen que envidiarle a los que se consiguen en las casas del rubro sino que además brindan soluciones que no están contempladas por un mercado absolutamente estandarizado. “Uno de los productos que tenemos es un andador de marcha plegable. Uno no sabe, pero una de las dificultades más grandes que existen con el tema de los andadores es que no hay cómo transportarlos: no entran en la mayoría de los baúles de los autos. Me acuerdo que cuando empezamos a trabajar vino un diseñador industrial y nos mostró un proyecto... era tan complicado que dijimos: no, esto así, es imposible. La cuestión es que lo vimos, lo estudiamos e hicimos esto, como se ve tiene un mecanismo mucho más simple”, dice el maestro plegando y desplegando el andador y la sapiencia que da la práctica en el taller.

Del proyecto participan tres de las cuatro especialidades que tiene la escuela. Mientras los alumnos de metalmecánica, luego de consultar a los profesionales de las entidades especializadas y a personas con capacidades diferentes, diseñan y construyen los prototipos y las matrices —que son los moldes para la fabricación de las piezas—, los de mantenimiento edilicio realizan las soldaduras de las partes a unir y los cortes y plegados necesarios.

Los chicos de electricidad y electrónica se sumaron hace poco. Una vez comprobada la calidad de las sillas construidas, el desafío consistía en poder fabricar una con motor. Y así lo hicieron. Los estudiantes de la especialidad metalmecánica y los de electrónica trabajaron de manera conjunta para poder realizar la automatización eléctrica y la elección de los motores y de los mandos electrónicos.

Todos ganan

El andador plegable no es el único invento que vino a solucionar los problemas de quienes tienen algún tipo de dificultad motriz. Hace poco los chicos realizaron a pedido una silla de ruedas que —como contiene una tapa de inodoro incorporada— se puede colocar arriba de los artefactos sanitarios, de manera tal que la persona con discapacidad no necesita ser levantada y cargada cada vez que requiere ir al baño.

Para poder diseñarla y construirla, los chicos tuvieron que entrevistarse y conocer las dificultades de quien se moviliza en silla de ruedas. “Cuando se enteraron que nos habían encargado una silla con adaptación para baño, al principio les dio gracia”, recuerda el maestro “pero cuando hablaron con el hombre y se dieron cuenta del problema que tenía su mujer para cargar a un hombre de 100 kilos, ya no se reían más”.

Todos concuerdan en afirmar que han aprendido mucho con este proyecto, fundamentalmente en el aspecto humano. El compromiso y el interés puesto en la problemática de las personas con capacidades especiales hace que hoy estén preocupados en crear un dispositivo que permita subir y bajar desde la silla de ruedas hacia la cama o viceversa sin tener que hacer esfuerzo físico: “Es-

tamos viendo si con un sistema hidráulico, como el de una grúa, se puede hacer”, comentan.

La repercusión social que ha tenido el proyecto de prótesis y órtesis no sólo queda comprobada por el importante número de personas que se acercan a la escuela a pedir trabajos a medida. El IPEM 50, además de suscribir convenios con APADIM y Amigos del Bien, ha sido invitada a participar en Jornadas de Discapacidad. “La escuela se abrió a la comunidad”, concluye el maestro. Y tiene razón.

Vehículos de la inspección

Son los alumnos de la especialidad automotores los que en este caso han sido el medio para que la escuela se abra a la comunidad. Desde el año 99 y a través de un convenio de pasantías entre el IPEM 50 y las municipalidades de San Francisco de Córdoba y Frontera de Santa Fe, los chicos realizan la verificación de los automóviles destinados al transporte de pasajeros.

En la Inspección Técnica Vehicular, dos alumnos por día, acompañados y asesorados por un maestro, llevan a cabo la revisión de taxis, remises y transportes escolares, en más de 160 ítems que abarcan aspectos como dirección, suspensión, frenos, motor, habitáculo interno y



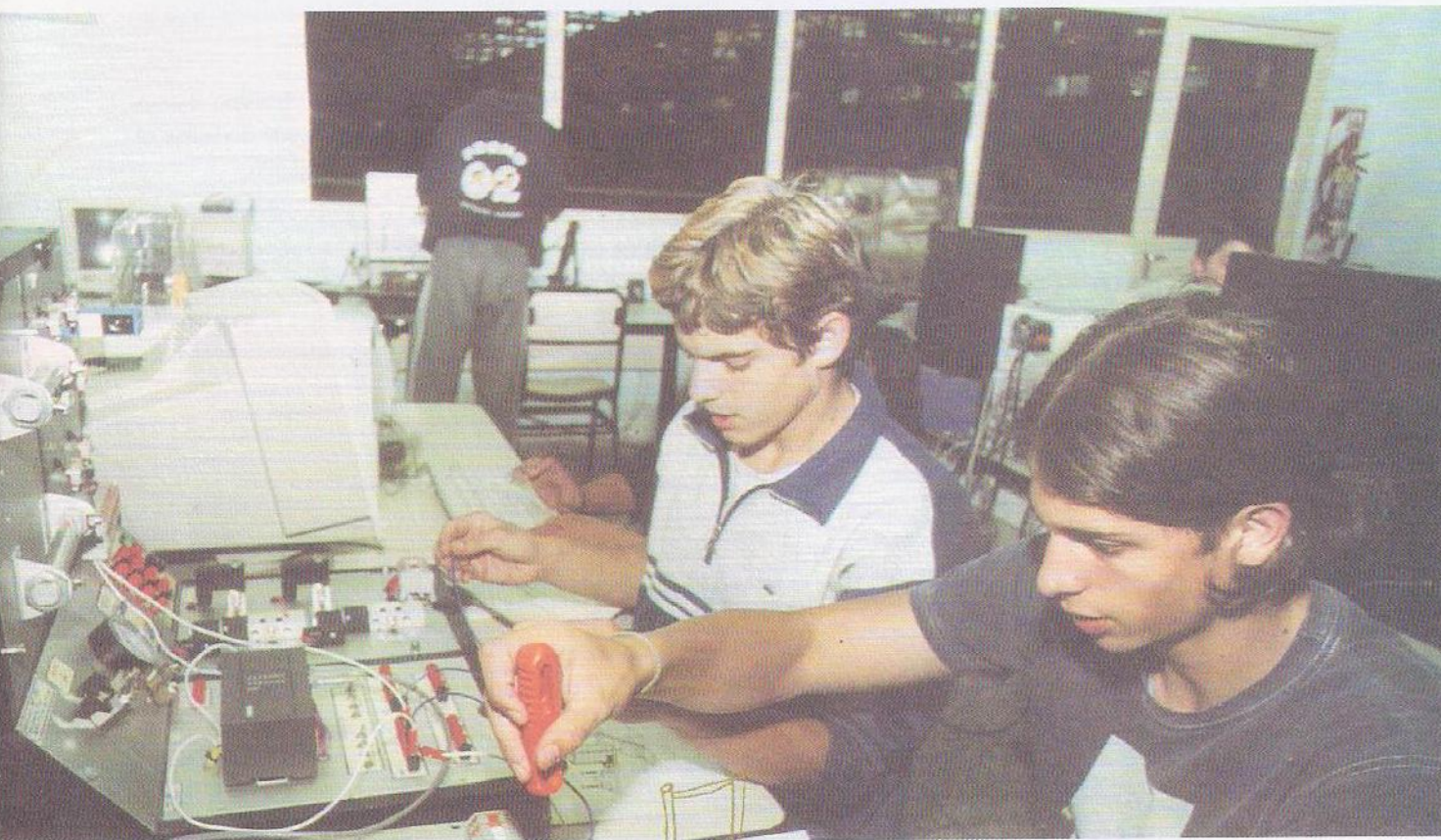
elementos de seguridad.

El servicio que prestan los alumnos no sólo contribuye con la seguridad de quienes utilizan el transporte de las comunas de San Francisco y Frontera –ya que garantiza el correcto estado de los vehículos utilizados– sino que les permite profundizar el conocimiento que adquieren en clase. Para Raúl Giacardi, coordinador del proyecto del centro de diagnóstico para la inspección técnica vehicular, los objetivos fundamentales de esta actividad es que los chicos, además de aprender a conocer y detectar fallos y roturas, sepan tratar al cliente.

“Los alumnos deben tratar con personas que no son sus docentes, entonces tienen que estar bien vestidos, deben

cultivar el diálogo y fundamentalmente no deben asustarse cuando el cliente se enoja, porque a nadie le gusta que le digan que su auto tiene fallas porque eso significa que hay que hacer un arreglo y cualquier arreglo implica dinero”, sostiene Giacardi.

Aunque el proyecto ha facilitado gran parte del aprendizaje de los alumnos que, como en el caso del proyecto de prótesis y órtesis, trabajan con una inusitada motivación –cuestión que, sostienen sus docentes, es bastante difícil de conseguir con adolescentes–, estudiantes y maestros de la especialidad automotores esperan que pueda llevarse a cabo el laboratorio de autotrónica, otro de los proyectos que existe en el IPEM 50.



Equipamiento para todos

Agrupados en el proyecto LIDET –Laboratorio de Investigación, Desarrollo y producción de Equipamientos Tecnológicos Educativos– alumnos y maestros de la especialidad electricidad y electrónica están trabajando en el desarrollo del laboratorio de autotrónica para equipar a la escuela y a la especialidad de automotores con dispositivos que simulan el funcionamiento de un automóvil.

El principal objetivo es brindarle a los alumnos –que actualmente practican todos juntos en 7 motores donados, los cuales debieron ser completados por ellos mismos ya que les faltaban algunos sensores, tableros con fusibles, entre otras cuestiones– la posibilidad de que trabajen en parejas con las computadoras –programadas para producir fallas que deben ser detectadas por los alumnos– frente a dispositivos que les permitan ensayar cómo actúa cada uno de los componentes de un motor.

Si bien el laboratorio de autotrónica es el más reciente de los trabajos que está realizando el proyecto LIDET, no es el único ni el primero que se ha llevado a cabo. En el IPEM 50 se han desarrollado y fabricado equipamientos de última generación destinados a la enseñanza en laboratorios de electricidad y electrónica¹.

Daniel Gallo, coordinador del proyecto, muestra con or-

gullo el laboratorio con que cuenta la propia escuela, que fue construido –en lo que fue el embrión del LIDET– por alumnos y maestros, con fondos otorgados por la Fundación Antorchas², en los talleres de las distintas especialidades. Hoy el IPEM posee bastidores –armazones o cajas metálicas– donde se ensamblan cada una de las placas que simulan algún automatismo, es decir algún tipo de acción o movimiento (ya sea de un sistema mecánico, neumático, hidráulico o eléctrico). “Los equipos que tenemos acá no existen en ninguna otra escuela técnica”, se jacta con razón, el maestro Gallo y explica: “Antes los chicos no podían desarrollar en forma práctica aquello que diseñaban. Hoy con los paneles pueden ver cómo funciona –de manera reducida– aquello que inventaron”.

Pero hay más. También pueden reproducir el movimiento, por ejemplo, de un brazo neumático de una grúa. Como si estuvieran armando un rompecabezas, en el laboratorio aprenden a elegir las placas e interconectarlas para simular el funcionamiento de distintos mecanismos.

Fin de la historia.

O el principio.

Porque cuando enseñar y aprender divierten uno apenas puede entrever el comienzo, pero no puede divisarse el final. Ojalá el entusiasmo se siga contagiando.

1 En los equipos se utilizaron Controladores Lógicos Programables (CLP), convertidores de Frecuencia para motores de CA y microcontroladores, en donde la computadora se usa como una herramienta opcional.

2 El equipamiento con que está dotado actualmente el Laboratorio Técnico del IPEM 50 fue construido por docentes y alumnos de las cuatros especialidades del Instituto, con fondos otorgados por la Fundación Antorchas y fue ese proyecto lo que les permitió a los maestros comprobar que el LIDET podía concretarse.





Lecturas
Recomendadas

Mentir

¿Qué puede hacer una niña tímida, de ocho, nueve, diez años, que tiene nariz grande, piernas flacas, ropa deslucida y que se sabe invisible para sus compañeras de grado? ¿Qué puede hacer esa niña a la que su madre ha contado cuentos cuando ella era la niña de la niña que

hoy es, sino leer, leer desafortadamente todo lo que hay en su casa? ¿Y qué hay en su casa?. Una mezcla de Twain y D'Amicis, de Stevenson y Tagore, de Dumas y Olegario Andrade, de Collodi y Kempis, una edición bellísima de El Quijote, varios Shakespeare en las ediciones populares de Tor; una Divina Comedia, un Decamerón, muchos libros sobre cooperativismo, muchas biografías y relatos de viaje, una colección de literatura política argentina que tiene desde Alberdi a Monteagudo, desde Moreno a Mansilla, con todo Sarmiento y todo Echeverría, y, sobre todo, mucha y buena literatura informativa, enciclopedias, diccionarios, historias universales y argentinas, historias de la música, del arte, de la fotografía, de la filatelia... porque no era la literatura sino el conocimiento lo que primaba en la casa y había que saber, saber cómo se hacen las cosas, cómo está compuesto el universo, cómo se generó la vida en la tierra... porque los libros tenían un sentido utilitario y tal vez no hiciera falta leer una novela, pero cómo ignorar la evolución de la pintura desde Altamira hasta Picasso. Y yo, la niña que yo era, iba por esos libros inmensos que, sin duda, no comprendía, con el mismo desparpajo, con la misma irreverencia con que transitaba por las fotonovelas - Nocturno, Chabela, Idiliofilm - que había, a montones, en la casa de mi amiga Rosa, o por las hojas teñidas de sangre de la revista Así en las que el carnicero envolvía la carne que me habían mandado a comprar. Todo tenía para la imaginación de mis ocho, mis diez años, el mismo valor, porque yo iba por esos libros y diarios y revistas, buscando anécdotas, historias, para contárselas a mis compañeras de grado, historias que, mentirosa, contaba como propias. Iba a la es-

cuela cada mañana, y en el recreo largo, me sentaba en un banco de cemento, en el patio y les contaba a mis compañeras de entonces algo que había leído el día anterior, una historia que alargaba o modificaba a mi antojo, para agregar suspenso o acabar a tiempo para regresar al aula. Ellas no sabían que esas historias no me pertenecían, que se trataba de episodios robados a los libros, y yo sentía por eso una inmensa vergüenza, pero lo mismo contaba, como un vicio cuya marcha no podemos detener, yo contaba. Lo que no sabía era que en aquellas historias narradas para que me quisieran mis compañeras de grado, yo estaba ejercitándome ya en esta pasión, en este delicado hacer, en esto que Abelardo Castillo llama el oficio de mentir.

Así como uno tiene en la vida conocidos, colegas, parientes, amigos y una categoría más intensa que podríamos llamar indispensables; así me pasa con los libros.

Como todos los lectores fervorosos, he leído libros prestados, robados y comprados. Entre estos últimos, sólo unos pocos pasan a una biblioteca pequeña, apenas tres estantes de sesenta centímetros. Para nombrar sólo a algunos, entre los indispensables de mi biblioteca está Adagia (Ediciones Península, Barcelona), el brevísimo conjunto de sentencias que Wallace Stevens cosechó a lo largo de su vida. Un pequeño libro, casi un cuadernillo llamado El Secreto de Rembrandt, de Jean Genet (Narvaja editor, Córdoba) que me llevó a inesperadas escrituras, los Diarios, de Kafka (Lumen/Tusquet, Barcelona) y La vida de mi padre, de Raymond Carver, editado por Grupo Editorial Norma, Bogotá.

María Teresa Andruetto
escritora cordobesa



Maidana Libros

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

“Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela”

El manual Benchmark para docentes

Irene Gaskins y Thorne Elliot

Paidós, 1999

Durante veinte años la escuela Benchmark ha desarrollado programas para preparar alumnos capaces, de bajo rendimiento en la lectura, para que logren un éxito escolar correlativo a su capacidad. El libro registra las experiencias de esta institución y su esfuerzo por implementar una currícula para que los niños se orienten hacia metas, puedan trazar planes y estrategias y se autoevalúen críticamente. Es un libro destinado a docentes de escuela primaria y secundaria, estudiantes universitarios e investigadores.

“El estudio de las figuras y de los cuerpos geométricos”

Actividades para los primeros años de la escolaridad

Claudia Broitman - Horacio Itzcovich
Ediciones Novedades Educativas, 2002

Este libro incluye propuestas didácticas y actividades para iniciar a los alumnos en el estudio de la geometría así como para promover un tipo de juego intelectual necesario para el desarrollo del pensamiento y la imaginación. A través de problemas organizados en secuencias didácticas se pretende hacer evolucionar los conocimientos de los alumnos.

“La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”

Norberto Boggino

Fernando Avendaño (compiladores)
Miguel A. Santos Guerra - Nora Elichiry - Ricardo Baquero - Cecilia Bixio - Sandra Nicastro - Liliana Sanjurjo

Homo Sapiens Ediciones, 2002

Fernando Avendaño, uno de los compiladores de este libro, expresa que entre los propósitos más evidentes del mismo está el “cooperar con los educadores en el análisis de las problemáticas más actuales en el campo de la gestión institucional

y curricular”.

Reconocidos especialistas proponen, a lo largo de diferentes capítulos, la revisión de las formas de pensar la realidad, plasmadas en los proyectos educativos.

“Enseñar o el oficio de aprender” Organización escolar y desarrollo profesional

Miguel Ángel Santos Guerra

Homo Sapiens Ediciones, 2001

“La escuela ha de ser una comunidad crítica de aprendizaje en la que los docentes no sólo enseñan sino que, a través de la reflexión aprenden de forma eficaz”. A partir de esta premisa de los profesores como eternos aprendices, el autor propone una serie de pasos para que los docentes puedan incidir en la mejora de las estructuras y en el perfeccionamiento de las formas de organizar la práctica educativa.

El Espejo Libros

Deán Funes 163

Paseo Santa Catalina – Local 4

Tel.: 424-2420/4248239

e.mail: espejolibros@arnet.com.ar

<http://usuarios.arnet.com.ar/espejolibros>

“El rendimiento escolar en la Argentina”

Análisis y resultados y factores

Emilio Tenti Fanfani (comp.)

Baronzini/Bronzina/Cervini/Fasce/Leones/Tenti Fanfani/Tulio

Editorial Losada, 2002

La información que produce el Ministerio de Educación de la nación acerca del rendimiento educativo es tomado en este libro como la materia prima para realizar valoraciones de los procesos y productos de la educación. “Ojalá que los trabajos aquí presentados –expresa Tenti Fanfani– sean leídos como una contribución al conocimiento tanto de la estructura de la distribución de los conocimientos en la educación básica argentina como a la producción de explicaciones e interpretaciones plausibles”.

“Introducción a la psicología del aprendizaje escolar”

Ricardo Baquero

Margarita Limón Luque

Universidad Nacional de Quilmes Ediciones, 2001

Con la intención de proveer apoyo didáctico a profesores y alumnos los autores abordan temáticas vinculadas con el aprendizaje en contextos de enseñanza y las discusiones centrales en el terreno educativo y psico-educativo.

“Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales”

Mirtha Fassina – Cecilia Pereyra – Marcela Cena

Alción Editora, 2002

Esta obra gira en torno a ver y comprender el cuerpo que no es objeto y sí sujeto. La intención en el desarrollo de este trabajo es, según lo definen sus autoras-profesoras de educación física, observar de qué manera las experiencias de vida contribuyen a delinear determinadas concepciones y prácticas corporales.

“Una introducción a la enseñanza de la filosofía”

Guillermo Obiols

Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002

Dirigido a profesores de filosofía en formación o en ejercicio, tanto secundarios como universitarios. El autor analiza los antecedentes históricos de la enseñanza de la filosofía, las respuestas teóricas a esta problemática en el pensamiento de algunos filósofos clásicos y contemporáneos, algunas ideas y teorías pedagógicas actuales y, en la conclusión, los elementos básicos de un modelo formal general para la enseñanza de la filosofía.

“Sociología de la educación”

Emilio Tenti Fanfani

Universidad Nacional de Quilmes, 2001

Una mirada sociológica para repensar temas como la relación de la educación nacional con el estado; la escuela como organización y las formas típicas que ha ido adquiriendo a lo largo del tiempo; la educación como una interrelación entre agentes o sujetos; las articulaciones de la educación con la estructura social y el sistema productivo. Todo esto desde el compromiso con una educación que contribuya a la construcción de una sociedad mejor.

Ruben Libros

Deán Funes 163
Paseo Santa Catalina – Local 4
Tel.: 424-8355

“Educar: Rasgos filosóficos para una identidad”

Laurence Cornu/Stéphane Douail-ler/Graciela Frigerio/Gustavo Lambruschini/Etienne Tassin/Patrice Vermeren

Compiladora: Graciela Frigerio

Ediciones Santillana, 2002

“Hay mucho más riesgo en la compra de conocimientos que en la de comestibles”. Con esta cita de Platón se abre el primer capítulo de este libro que descubre la fuerza de la vigencia de viejos conceptos para entender la actualidad. Plantea la íntima asociación entre política, educación y filosofía y de qué manera, en su articulación, se componen la autoconciencia y la identidad del educador del futuro.

“Dolor País”

Silvia Bleichmar

Libros del Zorzal, 2002

El análisis de las causas que provocaron el estallido del 20 de diciembre, el estudio de los distintos componentes psicológicos de una sociedad en crisis y el crecimiento de una nueva variable: el índice “dolor país”, son los temas que aborda este libro de la doctora en psicoanálisis Silvia Bleichmar.

“La década rebelde”

Los años 60 en la Argentina

Sergio Pujol

Emecé editores, 2002

Música, literatura, cine, teatro, moda... la rebeldía marcó la década del 60 y se manifestó en todos los campos. El consumo cultural de los jóvenes durante ese período es el tema de este libro. Su autor –historiador y crítico musical- ofrece una mirada de la vida cultural argentina desde el ascenso de Frondizi al Cordobazo y la caída de Onganía.

“La crisis en la crisis”

Estado, nación, sociedad y mercados en la Argentina contemporánea

Francisco Delich

Eudeba, 2002

Para comprender la década de los 90 y la actual se analiza el estado, la sociedad civil, los mercados y la nación como articulaciones reunidas históricamente y demostrar que los problemas de este período remiten a las relaciones que se establecen entre ellas.

El Emporio Libros Revistas

9 de Julio 182 – Tel: 424-5591
e.mail: emporio@cba.com.ar

“Temas ambientales en el aula”

Una mirada crítica desde las ciencias sociales

Roberto Damin/Adrián Monteleone

En desacuerdo con el enfoque superficial que de los temas ambientales se hace en las escuelas, los autores proponen marcos teóricos y planteos didácticos fundamentados en un enfoque social e integrador.

Brindan además ejemplos de experiencias basados en su propia práctica docente tanto en el aula como en talleres ambientales. Para docentes de los distintos niveles del sistema educativo.

“Filosofía y métodos de las ciencias sociales”

Federico L. Schuster

Manantial, 2002

Este libro presenta los diversos enfoques que hoy dan vida a las principales teorías sociales y políticas. la transición entre el empirismo y el postempirismo; la problemática del individualismo metodológico y la búsqueda de alternativas a la teoría de la elección racional; la sociología comprensiva y su trasfondo fenomenológico; el surgimiento del paradigma hermenéutico; la teoría de la estructuración; Habermas y la redefinición de la objetividad en las ciencias sociales y el surgimiento de un campo “pragmatista” articulador de múltiples iniciativas del análisis social.

“Motivación”

Querer aprender

Juan Antonio Huertas

Aique, 2001

Aspectos teóricos y conceptuales así como cuestiones aplicadas como son la evaluación de la motivación y pautas concretas para mejorar la motivación de los alumnos en el aula componen esta obra escrita por el profesor titular de Motivación de la Universidad Autónoma de Madrid.

UNA QUÍMICA PARA VOS

Presentamos a través de este medio una propuesta metodológica para la enseñanza de la química en el CBU, cuyo primera parte se encuentra en el texto “UNA QUÍMICA PARA VOS” de 1º año.

En él progresivamente se pasa de un conocimiento diario a un conocimiento químico, despojándose de una visión cotidiana y pasando a adoptar una “visión científica”, entendiendo ésta no como la “ciencia del científico”, sino como una “ciencia escolar”.

Los contenidos están organizados desde la lógica didáctica y psicológica del conocimiento escolar y no desde la lógica formal de la disciplina química.

Se hace hincapié en el tratamiento didáctico específico a los Contenidos Procedimentales propios de la Ciencia, en estrecha relación con los Contenidos Conceptuales y Contenidos Actitudinales.

Se incluye la enseñanza de habilidades que permitan la comprensión y producción de mensajes escritos y orales, de forma coherente, ordenada, utilizando un vocabulario preciso e incorporando progresivamente términos propios de la química, para lograr competencias comunicativas.

Se encuentra a su disposición en la sede del Congreso de Educación de la Escuela Alejandro Carbó.

Av Colón 951. (5000) Córdoba - Argentina.
Tel/ Fax (0351) 4270022 - 4221523.
Para comunicarse directamente con las autoras
E-mail: unaquimicaparavos@hotmail.com.

Mónica Amateis
Teresita Cáseres
María Anilia Flores
Mónica Francettic

Telefónica

Gracias por elegirnos.

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**
- **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