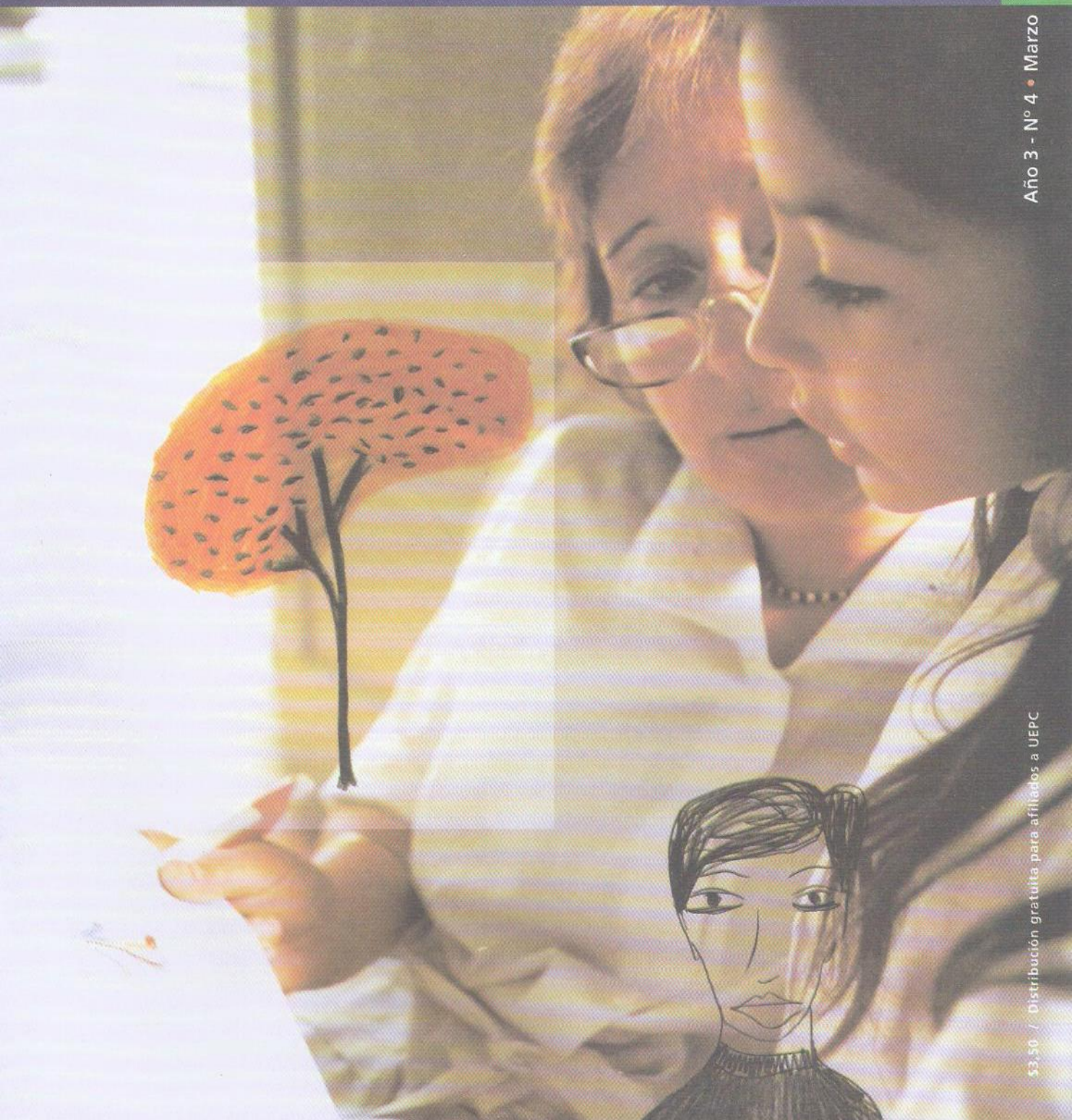


Educar

en Córdoba

2003

Año 3 - N° 4 • Marzo



Telefonica

Data

Consejo Editorial
Carmen Nebreda
Aurorita Cavallero
Liliana Arraya

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Redacción:
Micaela Bressán
Eugenia Monti
Mónica Beltran
Mariana Mandacovich
Milena Pasetti

Fotografía:
Bibiana Fulchieri
Carlos Luna

Arte y Diseño:
Lucas Di Pascuale

Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba

Carmen Nebreda
Sec. Gral.
Oscar Ruibal
Sec. Gral. Adjunta
Aurorita Cavallero
Sec. de Cultura y Educación.
Carlos Ludueña
Sec. de Prensa

Ediciones La Tiza
Revista Educar en Córdoba:
25 de Mayo 427
Tel: (0351) 4101442
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

eduardo



LA ESCUELA,
EL CONOCIMIENTO y
LOS VAIVENES POLITICOS

pág. 2



Cambiar la Optica

pág.8



Un pretexto para educar

pág. 12



El conocimiento
sirve para descifrar

pág. 14

los sentidos



No hay respuestas,
SOLO PREGUNTAS

pág. 18



Cuando
aprender
es un problema

pág. 20



Cómo nos ven,
cómo nos vemos

pág. 22



Soñar con un futuro

pág. 26



El carnaval
de la alegría

pág. 29



MEMORIA e HISTORIA

pág. 32



La educación

GLO BALIZADA

pág. 34



Lecturas
Recomendadas

pág. 38

Novedades
Editoriales

pág. 39

LA ESCUELA, EL CONOCIMIENTO y LOS VAIVENES POLITICOS

Una mirada histórica, polémica -como todas- ubica la institución educativa atravesada por los cambios políticos que signaron el país. Retoma el cuestionamiento como ejercicio necesario para reflexionar sobre el rol que debe cumplir. El debate está abierto.

... "No olvidéis nunca la escuela donde recibisteis la primera instrucción y cuando seáis hombres y paseis por uno de esos edificios, descubriós con respeto cual si pasaseis por la puerta de un templo, puesto que sabéis que ese fue el de vuestra educación..." ("El libro de los niños", Juan Ferreira, 1901).

La frase expone claramente la concepción de la escuela como un templo del saber y el maestro como el dueño de ese conocimiento. Habla de la escuela sarmientina, la escuela pública argentina que tuvo desde el comienzo un vínculo muy fuerte con el conocimiento, con el saber oficial, con el conocimiento científico. Sin dudas no es la escuela de estos días que abrió sus puertas en varias provincias en el verano para dar de comer a cientos de miles de niños y jóvenes.

El historiador de la Educación Rafael Gagliano revisa las distintas etapas que atravesó la escuela argentina y cómo fue cambiando su función y su relación con el conocimiento.



El conocimiento es fundacional en la escuela

“El vínculo de la escuela con el conocimiento es fundante: la escuela pública argentina es creada para hacer conocer, difundir, socializar, distribuir el conocimiento válido, que es el científico”, aseguró el especialista.

Ese compromiso inicial de la escuela era con el conocimiento escrito, el de los libros. “El mandato era muy fuerte: se trataba de formar al ciudadano pero, además, de poner en disponibilidad el conocimiento dividido en las disciplinas científicas. En su creación, la escuela no tiene otras funciones, no pretende sustituir a la familia en la educación de los valores y mucho menos en compensaciones sociales o problemas referidos a la desagregación de la estructura familiar”, explicó el historiador.

En las primeras décadas del siglo XX la escuela pública era para chicos de clase media y media alta, la matrícula era muy baja y el analfabetismo alcanzaba al 30 por ciento de la población.

“La escuela pública argentina trabaja sobre chicos de familias establecidas. Para los chicos con dificultades de origen familiar, se fundan subsistemas especiales como el de la minoridad. No se piensa en que la escuela pública, con compromiso fuerte con el conocimiento, pueda integrar a los chicos de sectores de privación o de falta de familia de origen. Se discrimina fuertemente entre los chicos de familias estándar o normales y aquellos que no lo son”, precisó Gagliano.

Este modelo ni siquiera se resintió con la llegada de la inmigración italiana y española ni con el cambio social que produjo en el país. “Algunos hijos de inmigrantes intentan asistir a la escuela, acoplarse a la concepción escolar. Muchos de ellos fracasan y desgranar en los primeros grados pero, la escuela ni se cuestiona adecuarse a esa nueva realidad social”.



La competencia de la radio y el cine

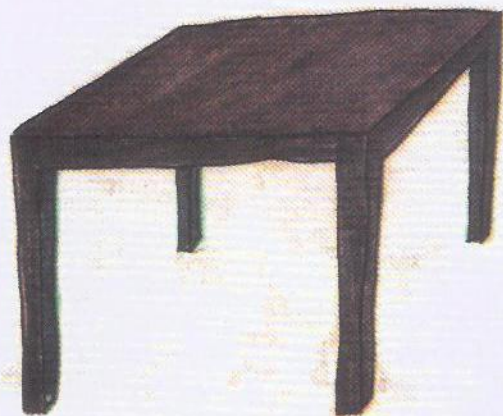
La primera ruptura se produce después de 1930, cuando la cultura de lo escrito, la cultura escolar, empieza a competir con otros soportes de conocimiento: la radio, el cine y, más tarde, la televisión.

“Si la escuela proponía libros y textos escolares, la sociedad difundía sus conocimientos por otros canales que comenzaron a competir: diarios, revistas, cine y televisión. Más tarde van a aparecer otras instituciones por fuera de la escuela: sociedades de fomento, clubes barriales, sindicatos. La escuela se vio desafiada por otros agentes educativos —que también generaban contratos fundados en otros conocimientos— pero no cambió: todo lo contrario”, afirmó Gagliano.

“La escuela sintió que no podía dialogar con estas otras instancias porque el conocimiento que ofrecía era un conocimiento escolarizado, adaptado a la institución escolar. Lo que enseñaba no era ciencia, sino ciencia escolar, no enseñaba lengua sino gramática escolar, era un conocimiento muy adaptado. Cuando empezó a tener competencia se cerró más aún, se auto-aisló y, en lugar de establecer puentes de conexión con los otros lenguajes, se codificó más rígidamente”, agregó.

Aunque en ese tiempo en el que gobernaba el radicalismo, se abrieron espacios de participación social, la escuela siguió siendo conservadora e impartía un conocimiento más elitista que nunca. “Es que gracias a esa escuela pública el radicalismo accedió al poder: la tenían como una herramienta de ascenso social y político de los hijos de la clase media, entonces no importaban demasiado los chicos que no concurrían a la escuela”, advirtió Gagliano.

Hubo una excepción en los años 20 y 30 —“un intento”, según Gagliano—: la escuela nueva. “Aparecen algunas experiencias que se preocupan por la espontaneidad, el trabajo centrado en el respeto de las etapas evolutivas del chico, en sus acciones, en su hacer, en su trabajo manual, intelectual; es un intento oxigenador, pero no da cuenta de la mayoría de las escuelas”.



Los primeros comedores

Los primeros comedores escolares surgen con el peronismo, aunque no fueron nunca algo masivo, sino más bien una excepción. Se abrieron en algunas escuelas donde “la necesidad era realmente importante”.

Pero ése no fue el cambio central que instaló el gobierno de Juan Perón en la educación. Lo que sí significó un giro de 180 grados fue la idea, instalada desde el Estado, de que los niños no sólo se educan en la escuela.

“Se le quita poder a la escuela: la primera restricción fuerte de su poder simbólico proviene del peronismo. Por eso la escuela después del peronismo es una escuela mucho más restringida en su prestigio simbólico y en el valor social”, dijo Gagliano.

El conocimiento se dispersa en la sociedad. Se podía aprender en las escuelas, en las bibliotecas barriales, en los clubes de inventores, sociedades de fomento, clubes deportivos. El peronismo en el poder incentiva, además, un aumento significativo de la matrícula, sobre todo en la educación media.

“Lo que hace es jaquear la tajante división que existía entre la cultura alta y la baja o popular. Cambia las jerarquías. Aparecen las letras de tango y las canciones folclóricas, que forman parte de la cultura popular, como texto escolar. La cultura popular entra a la escuela”, recordó.

Este fue el tono de la época y por eso, después del 55, la escuela no fue la misma. Esa impronta quedó, la escuela no recuperó nunca “el prestigio monopolístico”.

Los 60 y la crítica a los contenidos

Esa escuela ya algo desprestigiada, que ya no era dueña única del saber, llega a los años 60 manteniendo su compromiso con la función de enseñar.

Pero ahí comienza una etapa en la que se cuestiona los conocimientos impuestos por la escuela, el autoritarismo que contenían y se relativiza los contenidos, como parte de una crítica cultural global al sistema.

“El conocimiento escolar empezó a considerarse anacrónico. Tenía todas las connotaciones de lo que debía ser cambiado y modificado. Fue cuestionado fuertemente en lo ideológico, se lo tildó de clasista y elitista. La crítica cultural de los 60 desinfla el contrato de una escuela fundada en el conocimiento”, indicó Gagliano.

Al mismo tiempo, la familia renuncia a su función de formar a los niños y empieza a ser, fundamentalmente, un lugar de contención afectiva.

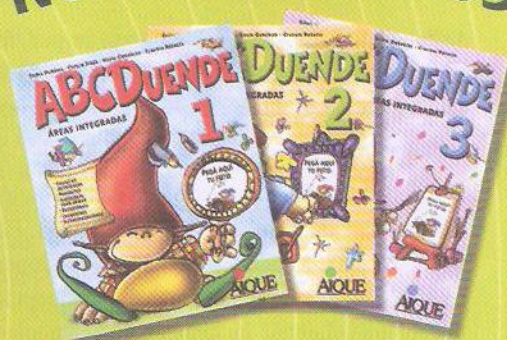
Al ritmo de las teorías psicológicas en boga en la época, la escuela empezó a tener la función de cuestionar y estar atenta a la evolución psicológica de los chicos. “La escuela se hizo más formalista, desarrolló un respeto incondicional por las formas más que por los contenidos. Se tomó la parte formal del constructivismo y estuvo más atenta a la felicidad y el bienestar de los niños que a los contenidos que impartía”, dijo.

“Ahí directamente el discurso escolar fue arrasado por los otros lenguajes. La escuela se auto-privó de su función inicial, del fuerte compromiso con el conocimiento y los contenidos científicos. Los otros lenguajes desplazaron por completo a la escuela y el chico se hizo más sujeto de los medios y menos alumno”, agregó.

Aique Larousse
para que todos los chicos
crezcan por dentro



Novedades 2003



Aique junto al profesional docente todo el año



AIQUE LAROUSSE
EL CAMINO DEL CONOCIMIENTO

**Más de 170 títulos
dedicados a la capacitación docente**

Centro de Atención al Docente: Fco. Acuña de Figueroa 352 - (C1180AAF) - Cap. Fed. - Tel.: 0800-222-4083
centrodocente@aique.com.ar • www.aique.com.ar • www.larousse.com.ar

El conocimiento como mercancía

Para el historiador desde los años 60 en adelante “el conocimiento es una mercadería a la que se puede acceder en caso de necesidad, pero no estructura más la subjetividad del niño. Esa subjetividad es estructurada por otros factores que están más vinculados con el proceso de socialización en las sociedades mediáticas”.

Y después llegó la dictadura que “congeló” todo. “La escuela no retoma el prestigio ni tampoco el valor del conocimiento, se congela en la situación de parálisis que produjo la dictadura, en el sentido de detener al tiempo, a los sujetos. Allí hay un control rígido e ideologizado de los establecimientos educativos: se imparte más disciplina, orden y aparecen el control riguroso de los cuerpos y un simulacro del conocimiento”, recordó.

Justamente por ese congelamiento impuesto es que –según Gagliano– con el retorno de la democracia, en 1983, la escuela sigue adelante con las tendencias de los años 60 y 70.

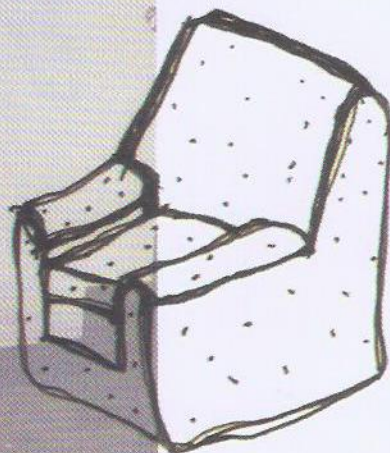
“Después del 83 ese efecto de formalización se profundiza en la vida cotidiana de las escuelas. El radicalismo en el poder no puede con transformaciones que ya venían en curso. Sigue adelante esa concepción periférica del conocimiento, la concepción psicologista de los aprendizajes y la definición de chicos como sujetos psicológicos. Esas transformaciones de los 60 y 70 tuvieron una fuerza mutante respecto del pasado”, aseguró.

¿La escuela es un comedor?

El tema de la escuela como espacio de contención social en Argentina ya es parte de la historia de la educación. En el libro “Qué pasó en la educación argentina” que acaba de editar la pedagoga Adriana Puiggrós, aparece textualmente:

“A mediados de la década de 1990 la escuela se había convertido en comedor, centro asistencial y única institución que contenía a niños y adolescentes cada vez más abandonados por su golpeada comunidad y sin el resguardo que otrora les brindaban coberturas de salud y programas sociales”.

“Las escuelas primarias y secundarias veían fuertemente deteriorada su función pedagógica... Los docentes debían atender problemas de alimentación diaria, salud, relaciones familiares, documentación, drogadicción, etc, viendo recortada la posibilidad de desarrollar la enseñanza curricular”.



Gagliano describe la etapa de la recuperación democrática como un tiempo en el que se la reivindicación de algunos valores, como el de las leyes y la democracia, es lo que une a la sociedad argentina. “No tanto los imperativos de justicia social o soberanía de los 70, sino la democracia como forma política valiosa. Ya no hay lucha polarizada sobre contenidos, sólo basta la forma democrática. La educación de la democracia es una educación sin contenidos, sin convicciones, sin ningún pensamiento estratégico”.

¿Y la función social de la escuela?

En la actualidad la escuela ha sustituido sus compromisos fundacionales con una multiplicidad de otras obligaciones que antes eran del Estado o de la familia —como la necesidad de garantizar derechos básicos como la alimentación o la salud— y muchas veces se la acusa de haber abandonado la función de educar.

En ese sentido, el pensamiento de Gagliano se presenta polémico: “Sin duda se agravó enormemente y se extendió la pobreza e indigencia, pero en el supuesto que la escuela se encontrara con otra sociedad, con índices más bajos de pobreza e indigencia, tendría serias dificultades para saber cuál es su misión”.

“Esta función social que cumple la escuela llena una especie de vacío. A veces me encuentro preguntándome ¿por qué fue reemplazado el conocimiento que creaba un contrato asimétrico entre el adulto y el chico? Y definitivamente opino que fue reemplazado por la voluntad de los sujetos”, expresó.

Y ejemplificó de este modo: “Si quiero aprendo, si no, no aprendo, Barrionuevo dice ‘no acepto no ser candidato y te quemó las urnas’. Los fuertes manejan discrecionalmente su voluntad, fundan la ley. Esto es muy riesgoso porque terminamos viviendo en un mundo regido por la voluntad y con reglas realmente muy poco claras”.

Rafael Gagliano es historiador de la Educación

La reforma educativa y el conocimiento

Para Rafael Gagliano la reforma educativa del gobierno de Carlos Menem no fue un momento de ruptura en la historia de la escuela argentina. “No significó nada en la escuela. Como fue una reforma impuesta, muy importada y no respetó las transformaciones sociales de la sociedad argentina, no llegó a las aulas y no transformó a fondo nada”, opinó.

Gagliano está convencido de que la escuela argentina sigue adelante con un proceso de cambio que se inició en los años 60 y 70, donde se cuestionó a fondo los contenidos curriculares y se empezó a dar prioridad a la forma en que se enseña. La reforma de los 90 no significó un cambio profundo ni una recuperación de los contenidos que se imparten desde la enseñanza.

“La escuela cumple ahora con la función de dar contención: da de comer, soluciona problemas básicos de alimentación y salud de los chicos. Si el país no tuviera índices de pobreza tan altos como los actuales, la escuela no sabría cuál es realmente su función”, aseveró el historiador.

**Compañía
General S.R.L.**

Compañía General de Servicios Funerarios S.R.L.

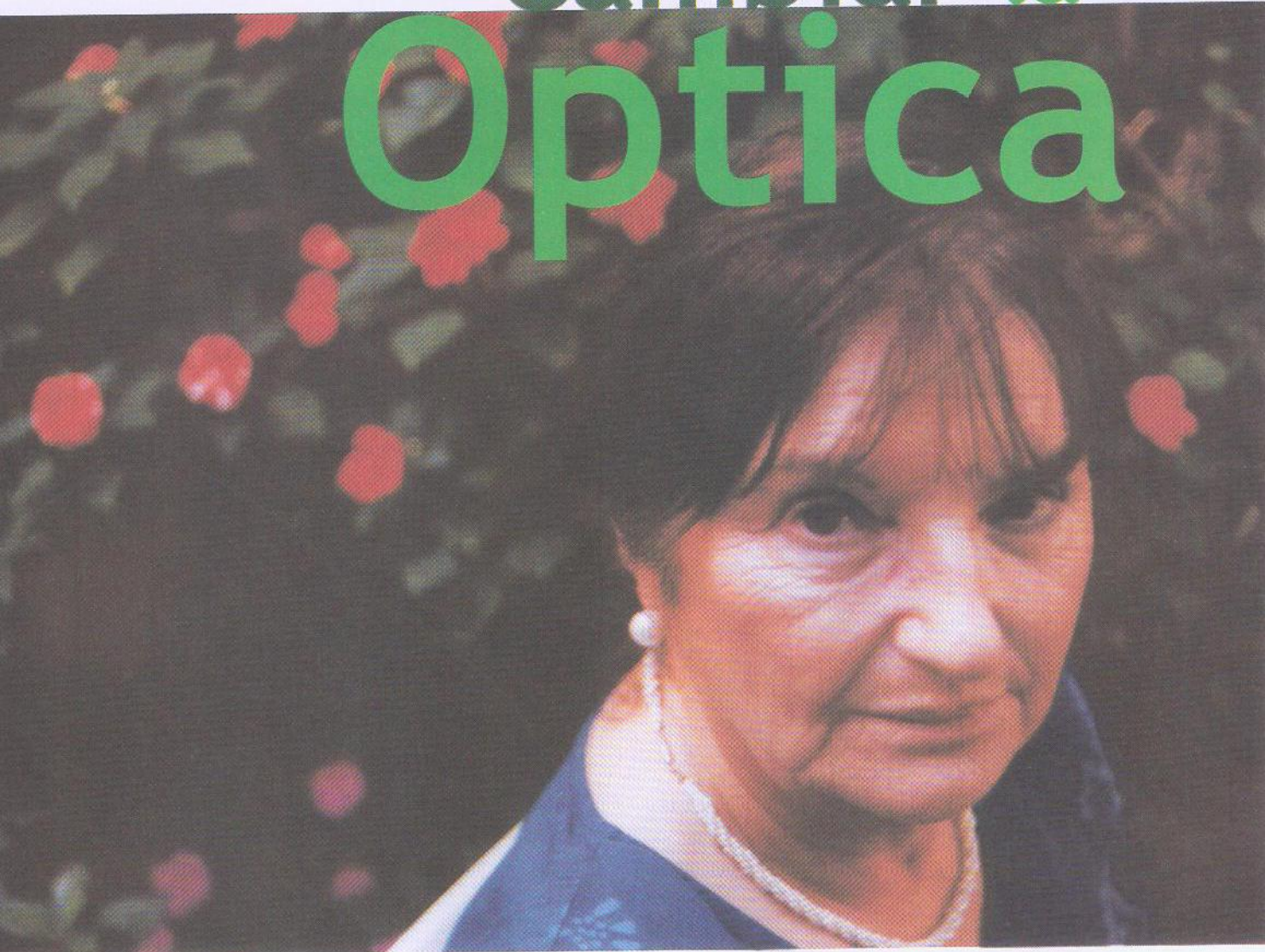
**Ahora,
la nueva opción**

Un servicio de sepelio ágil, brindado por personal altamente calificado, para el docente y su grupo familiar.

Consulte nuestros planes a través de promotores a domicilio.

**Salta 73/75 - Tel./Fax: (0351) 423 2222 / 423 2030 - Córdoba
Llamada gratuita al 0-800-444 0052**

Cambiar la Optica



La institución escolar debe adaptarse a los cambios, es necesario que indague en el seno de la sociedad las profundas transformaciones que han tenido lugar. Ese es el debate para Lucía Garay.

¿Cómo revalorizar el concepto de la escuela como lugar desde el cual se imparten conocimientos?

- Se considera a la escuela como una institución incapaz de impartir conocimientos significativos para que las personas puedan resolver sus vidas tanto a nivel social, laboral como personal.

Algunos sostienen que la escuela descalifica, o da poco espacio al conocimiento y a sus procesos de producción, para dar lugar a la contención o a la asistencia. Este análisis crítico, se hace desde una perspectiva tradicional de la relación: escuela-conocimiento-trabajo-mundo social. Es necesario cambiar la óptica y mirar estas relaciones desde los cambios y transformaciones estructurales que se están produciendo en la sociedad.

- ¿Cuáles serían las transformaciones a tener en cuenta?

- La escuela no prepara para la vida, pero no por falta de nivel científico y tecnológico, sino por una cuestión de sustancia y calidad del conocimiento que puede y debe transmitir

y fomentar. Las grandes transformaciones estructurales se dan en el ámbito laboral: cambian los modos, la organización, las fases y las relaciones de producción. El trabajo mutó y las relaciones del sujeto con éste, también. Por lo tanto debería cambiar lo que la escuela ofrece como conocimiento preparatorio del sujeto en relación al trabajo.

Para mí, la actividad laboral es cada vez más abstracta y está ligada a la subjetividad del actor que la desempeña.

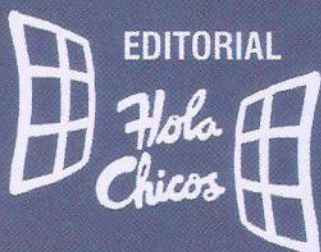
- ¿Ud. se refiere a la tendencia hacia el trabajador independiente?

- Claro, el trabajo no sólo cambió en las grandes empresas, sino también en el campo de la economía informal. Cada vez hay más gente que se incorpora a las tareas precarias, flexibles, eventuales y transitorias. Una de las características dominantes de América Latina es que predomina el trabajo realizado en forma autónoma, en comparación con los países centrales donde todavía las empresas son las que lo organizan. Nuestras formas laborales, deriva-

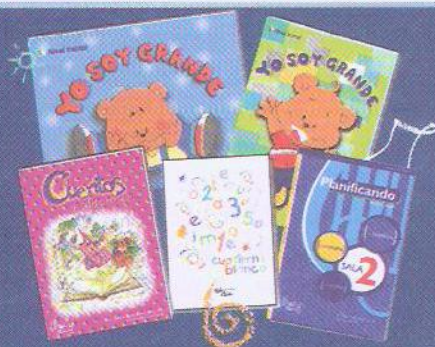
das del capitalismo, tienen como rasgo distintivo la precariedad y la eventualidad. Entonces, si el trabajo es cada vez más abstracto y se le pide al sujeto que ponga en acción nuevas capacidades y nuevos conocimientos, debe poseer más estrategias para elegir y decidir entre distintas alternativas de como organizarlo.

La demanda laboral actual exige que las personas tengan mayor capacidad para tomar decisiones y enfrentar nuevas responsabilidades. Esto significa un cambio en relación al lugar que ocupaba el trabajador en la etapa fordista del capitalismo, donde era alguien pasivo y la empresa, desde su jerarquía, organizaba el trabajo, la vida de las personas y sus familias y hasta las ciudades.

El capital era, entonces, el componente fundamental de la producción y de la organización laboral y social. Esto está cambiando. Y esos cambios, plantean nuevas demandas y otra posición para el sujeto con respecto al trabajo y más aún, con relación a sus conocimientos.



Exclusiva y especializada en Nivel Inicial



Av. Callao 1121 - 4º "D" Cdad. de Bs. As./ Tel/fax:(011) 4812-1800 / e-mail: holachicos@editorialholachicos.com.ar

www.editorialholachicos.com.ar



- ¿Usted cree que la eventualidad y la precariedad permiten trabajar con calidad?

- No, si lo vemos en el marco de una Argentina en crisis donde la pobreza modifica la realidad específica de las relaciones de trabajo. Pero supongamos que la crisis no existiera o estuviera menguada, de hecho, sentiríamos las diferencias. La transformación genera otro tipo de demanda y de trabajo que no están vinculadas a los objetos observables: un trabajo inmaterial, producido por las ideas, el conocimiento y la subjetividad del actor. Estos son componentes sustantivos y subjetivos, no se ven, pero son tanto o más importantes que el propio 'capital' en la organización del trabajo. Por ejemplo, el manejo de la información y la comunicación es simbólico pero fundamental a la hora de organizar un trabajo que implica el conocimiento de cómo coordinar y articular equipos y de relacionarse con otros. Se trata de poner en funcionamiento un saber y una energía social para producir.

- ¿Cómo puede la escuela participar en esto?

- Cuando la escuela elige el valor "conocimiento" para transmitir pero lo piensa como un oficio o una tecnología, le reserva un espacio que tiene de base un trabajo material. Todavía suponemos que los jóvenes deben adquirir herramientas para defenderse en el futuro como sinónimo de dominio de un oficio.

Sin embargo, las herramientas más importantes para trabajar son el saber buscar trabajo, el tener la capacidad de exploración e inventiva para captar dónde existen demandas que pueden dar origen a la producción: esto no tiene que ver con el aprendizaje de técnicas, sino con el aprendizaje de componentes subjetivos. Los conocimientos necesarios no son sólo los técnicos, también están los relacionados con el valor y la ética del trabajo, la capacidad de trabajar con otros, de dirigir, de relacionar y de inventar alternativas. Entonces, cuando yo pienso la escuela, creo que es ella la que debe transmitir estos nuevos conocimientos.

- ¿Cómo llevar a cabo un planteo escolar de este tipo, si la nueva Ley de Educación acentúa los aprendizajes pragmáticos?

- Sí, la Ley de Educación pone el acento en las cuestiones instructivas y no, en los aspectos educativos que tienen que ver con la formación integral del sujeto y la formación de la subjetividad. Estos componentes quedaron marginados en el diseño curricular que se llenó de complejidad y abstracción y se distanció de las grandes transformaciones estructurales, del modo de producir de esta etapa del capitalismo y, por lo tanto, de la humanidad. El haber abandonado estos aspectos, es la principal crítica que se le puede hacer a la Ley de Educación.

El rol del docente

Por su actividad como intervencionista institucional, Lucía Garay recorre el país visitando escuelas con diferentes características y no se refiere al docente como un ente anónimo, porque cree que "lo primero que hay que recuperar es la subjetividad de los educadores".

- *¿Cuáles serían los cambios que deben producirse en la formación de los maestros?*

- Actualmente, el maestro no es formado en el marco de los nuevos modos de organización laboral. Por qué digo esto: porque el futuro del trabajo escolar es el trabajo cooperativo, en equipo, donde el sujeto se involucra, donde hay docentes comprometidos, integrados, creativos y con capacidad para trabajar con otros. Estos aspectos han sido casi excluidos en la formación de docentes.

- *¿Por qué debería el docente trabajar cooperativamente?*

- En la medida en que aumente la pobreza o se mantenga la recesión productiva en la Argentina, tendremos por mucho tiempo gente al margen de la economía formal, desempleada. Al mismo tiempo, las escuelas tendrán menos recursos

para llevar adelante su proceso educativo, sea porque el Estado se retira cada vez más o porque los padres tendrán menos para aportar. Entonces, cómo va a encontrar recursos la escuela —o maximizar los que tiene— del modo en que hoy está organizado el trabajo docente (individualista, segmentado, en trincheras y sin la existencia de equipos): así es imposible. Sólo es posible maximizar los escasos recursos si la organización se transforma siguiendo una línea cooperativa y solidaria.

- *¿Ud. cree que no hay mal que por bien no venga?*

- Creo que no hay mal que por bien no venga ni hay mal que dure cien años. Estas nuevas condiciones sociales y económicas de Argentina ponen en evidencia las grandes fracturas que tiene nuestra organización escolar. Al mostrar las falencias también surgen los desafíos. Ese docente solitario, en competencia con el par, aislado, deja al descubierto un panorama de profunda tragedia en la dinámica cotidiana de las aulas que debe transformarse.

- *¿Cómo se resuelve el malestar docente?*

- Muchas veces suele pensarse que detrás del malestar docente hay ra-

zones de índole personal. Pero, detrás de los conflictos, del malestar, del disgusto, del enojo con el sistema, hay algo no develado que tiene que ver con la incapacidad de la persona para resolver los desafíos que su trabajo le presenta hoy. La mayoría de los que llegan a las aulas están desmotivados: los niños y adolescentes sufren fuertes crisis de socialización, tienen problemas en sus hogares, y hacen cuestionamientos del tipo ¿para qué sirve ir y estar en la escuela?, existen escenarios violentos y relaciones patológicas. Ese es el enfrentamiento diario del docente, por lo tanto es hora de reconocer que tras la fachada del conflicto personal, los maestros tienen problemas con su trabajo. Y esos conflictos laborales se resuelven analizando la relación sujeto-trabajo y planteando nuevos modos de organización.

Muchos son los docentes que se están reuniendo para tratar de encontrar nuevas estrategias mientras otros siguen en su posición de malestar y en el rol de víctimas. Ojo, no quiero negar la realidad: hay un sufrimiento real, pero algunos están en pie de aprender y buscar conocimientos para solucionar problemas y otros permanecen en una actitud pasiva.

Lucía Garay es orientadora educacional y socióloga

La solución ideal a las necesidades de la Educación



Y una impresora de regalo!

- PC Procesador Duron 1300 - 128 Mb
- Multimedia. Video sonido modem
- Monitor color 15"
- Software original, teclado mouse y pad.

12 cuotas fijas de **\$199.-**

- El **Retroproyector** es la mejor herramienta para exponer sus ideas en Colegios, Centros de Estudio y Universidades...
- Disponemos además de **pantallas gigantes** para PC y Video.
- Consultenos sobre otros **accesorios audiovisuales**.

PROMOCION ESPECIAL PARA COLEGIOS Y EDUCADORES

PRESENTANDO ESTE AVISO, CON SU COMPRA PUBLICADA UN REGALO ADICIONAL!!!



- ¿La escuela produce conocimiento?

- En algún modo sí, pero más que todo me parece a mí que es transmisora de ellos. Y en el acto de la transmisión se produce la educación. En el ejercicio intelectual, mental que supone adquirir un conocimiento nos vamos educando.

El conocimiento, por otra parte, supone incorporar información sobre el mundo natural o social. Información que luego puede usarse para tomar decisiones.

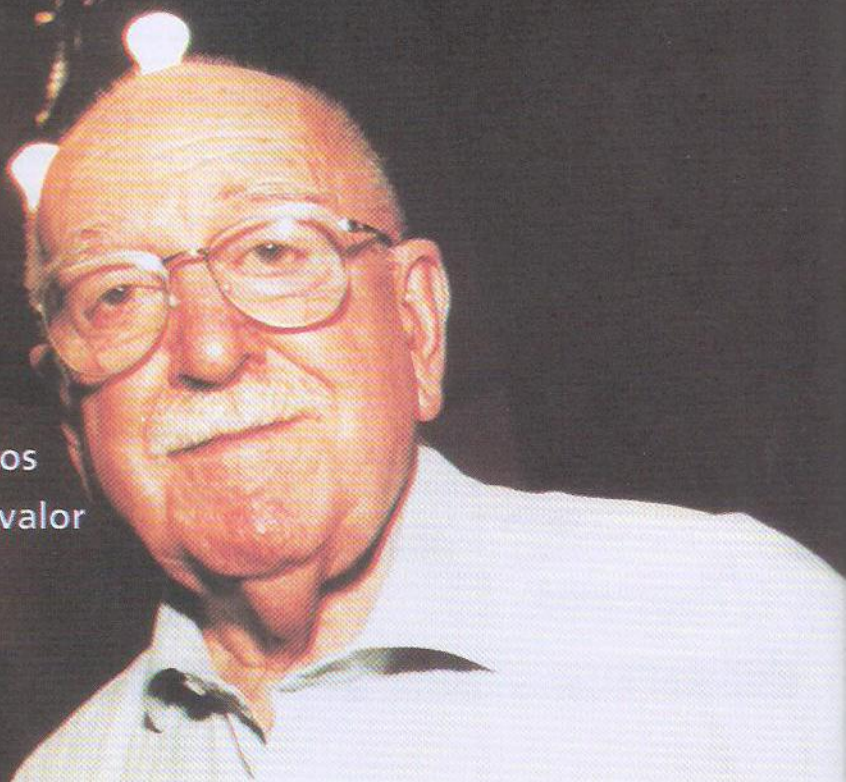
- ¿Dónde se producen los saberes que transmite la escuela?

- En la interacción entre el hombre, el científico, el educador, el trabajador. Todos ellos son productores de conocimiento que se va acumulando. De allí se extraen algunos temas para usar en la escuela. Sólo algunos, muy pocos, porque la masa de información de que dispone la humanidad es enorme. Muchas veces se ha utilizado en los programas de las escuelas una multiplicidad de conocimientos queriendo que el chico aprenda todo eso. Y no, la función del conocimiento en la escuela, o por lo menos una de las funciones, es dar ocasión a ese ejercicio mental, y ese ejercicio va nutriendo la mente, va formando, educando al individuo.



Un pretexto para educar

Alberto Maiztegui es el presidente de la Academia Nacional de Ciencias. Para este científico, la escuela está más ligada a la transmisión, que a la producción de los conocimientos. Destaca la importancia de los procesos de aprendizaje como un valor esencial.



- *¿Habría que privilegiar algunos temas por sobre otros?*

- Yo no diría privilegiar, sino seleccionar aquellos cuya transmisión adquiere un valor educativo importante. Esa es una decisión que se toma de entre el conjunto de conocimientos que ofrece el programa, dándole un tratamiento para que ese conocimiento, en su transmisión, tenga un valor educativo.

- *¿Qué aspecto le otorga ese valor educativo?*

- Que el contacto entre el educando y el educador, para que se produzca la transmisión del conocimiento, sea útil y no sea una mera acumulación de información. El proceso para alcanzar el conocimiento es más importante que el conocimiento mismo. Es en el acto de transmisión, donde se produce la educación.

- *¿Requiere esto un actitud especial por parte del docente?*

- Sí, la formación profesional que ha recibido le indica qué actitudes tomar en el ejercicio de la transmisión de conocimientos a un estudiante. Es decir, no se puede transmitir de cualquier manera, mucho menos a través de un recitado de enunciados. Mientras que en la ciencia se parte de lo conocido para seguir avanzando y producir más ciencia, en el acto educativo el proceso es completamente diferente. El docente hace uso de un determinado conocimiento para planear la interacción entre éste y los métodos que usa para transmitirlo.

- *¿Y la ciencia, está presente en la escuela?*

- Sí, en el acto de transmisión, malo o bueno, está presente la ciencia, las humanidades. Los temas en realidad son pretextos para educar. No es demasiado importante seleccionar éste o aquél, siempre que el conjunto tenga un valor de unidad. Lo importante es su valor educativo, no su valor científico.

- *¿Cuáles serían entonces estos saberes "para educar"?*

- Para el caso, todos los que ofrece la realidad. Cualquiera de ellos. Hay que seleccionar un conjunto, en humanidades, en ciencia, en idiomas, en deportes. La variedad es enorme, pero hay que seleccionarlos de acuerdo a sus potencialidades educativas.

- *La situación económica, social y cultural que atraviesa el país ¿tiene alguna influencia en esa selección?*

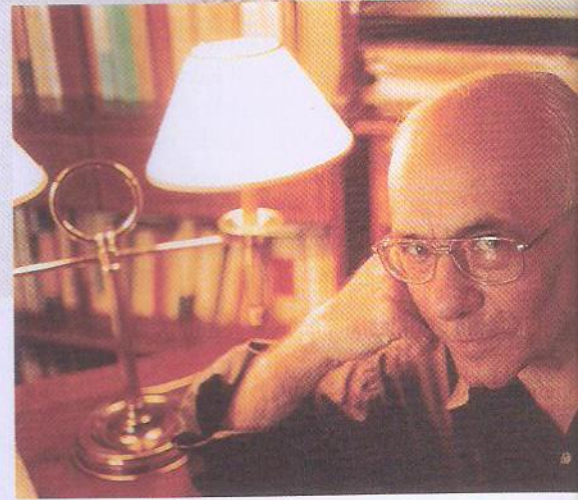
- El docente se encuentra un poco desvalido frente a los medios de comunicación mal usados, las carencias del sistema educativo y a las falencias que hay en muchos hogares cuando los padres abandonan su función educativa. La pobreza es otro factor que ha incidido negativamente, porque trae consigo otros valores y un cambio de moral. Al indigente no le puede usted exigir que tenga una moral como la del que no tiene problemas económicos. No se trata de pontificar sobre qué es lo que se debe hacer, pero sí reflexionar y analizar cómo encarar la situación.

- *¿Cree usted que la escuela ha perdido ese rol de transmisora de conocimiento para convertirse en un lugar de asistencia social?*

- Yo no estoy suficientemente informado, pero que el docente tenga que atender, por ejemplo, el comedor infantil me parece que es una extralimitación de su función, requiere de una capacitación y un horario especial. En todo caso habría que estudiar muy bien cual es la situación, cuales son las posibilidades para que desempeñe ese nuevo papel. Sin embargo, la escuela no ha dejado de lado totalmente su rol, pero en las circunstancias actuales se ha perdido, entre otras cosas, la autoridad del docente. Es necesario reconstruir ese espacio que ocupaba social y afectivamente. Nunca antes a un padre se le hubiera ocurrido insultar o golpear físicamente a un profesor. Ese es un ejemplo de lo que las autoridades han conseguido al desautorizarlo permanentemente. Deben revertir esa situación, apoyarlo en todo lo que sea necesario para que recupere el respeto ante los alumnos, ante los padres y en la sociedad.

Alberto Maiztegui es doctor en Ciencias Físicomatemáticas

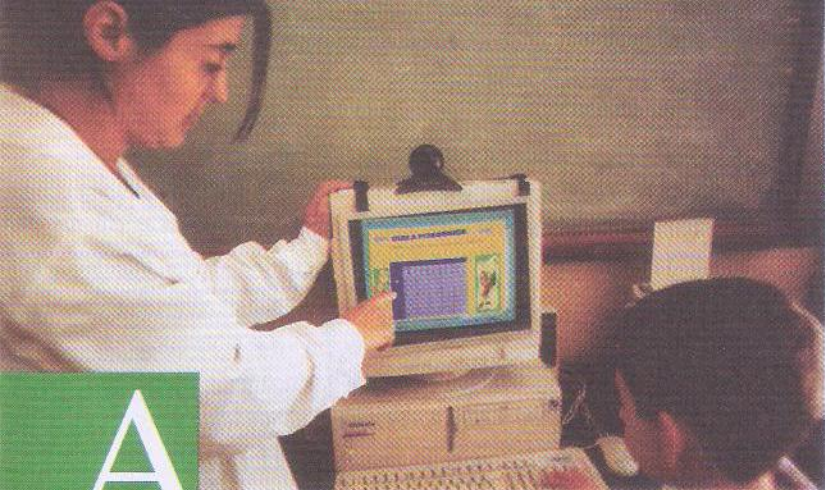




El conocimiento sirve para descifrar

los sentidos

La escuela solamente prioriza el saber operatorio, como herramienta para modificar el entorno, pero muchas veces olvida la finalidad, el para qué de la praxis. Descifrar "el sentido de la vida" parece ser la consigna para que los chicos sientan que "la escuela sirve".



A

unque sabe que la pregunta acerca de qué es el conocimiento es tan antigua como la historia del pensamiento, Eugenio Rubiolo condensa, en una respuesta que se centra en la Escuela y sus planes de estudio, las distintas explicaciones existentes: “Mi impresión es que la Escuela –a partir de las reformas educativas que tuvieron lugar en ella– privilegia el conocimiento desde una perspectiva piagetiana, es decir, el conocimiento entendido como el pensamiento o saber operatorio”.

Desde esta perspectiva, el conocimiento es considerado como “una herramienta imprescindible para poder manipular el entorno”, cuestión que resulta esencial porque “en todos los campos hay una relación operatoria, o en términos de Max Weber, una relación instrumental” con el mundo que nos rodea. La importancia de este conocimiento es ineludible ya que “es ese tipo de pensar el que justifica, fundamenta, la ciencia y la tecnología, y sin el cual no hay posibilidad de supervivencia como especie”, afirma Rubiolo.

Las reformas educativas, sin embargo, parecen haber olvidado otro tipo de saberes, saberes fundados en la metafísica, en una visión global de la realidad y del mundo, o en lo que pareciera estar detrás de una concepción más tradicional del conocimiento. La escuela parece haber abandonado lo que Piaget llama sabiduría: “El mismo Piaget en uno de sus escritos plantea la especificidad del saber filosófico y sostiene que el filósofo deberá ser tan sensato como para no llamar a eso conocimiento, sino sabiduría, porque no satisface la exigencia del saber operatorio, que es la de la contrastabilidad empírica”, explica Rubiolo.

Pese a estas distinciones Rubiolo cree que ambos saberes no deben permanecer separados: “En mi opinión no se trata de plantear una disyuntiva entre uno y otro conocimiento, sino de articular entre un tipo de saber y otro”.

“El gran argumento –que es viejo, tradicional– en contra de lo que Piaget llama sabiduría es que estos saberes

nunca han acordado entre sí. Los saberes que supuestamente están detrás de la religiones, de las filosofías, de las éticas, más bien han sido motivo de conflicto y de situaciones problemáticas entre los seres humanos”, continúa explicando. “Es decir, pareciera que a través de esa forma de conocer, lejos de acordar sentidos, la humanidad lo que ha hecho es enfrentarse” sostiene Rubiolo, para quien ésta es una objeción bastante sólida, pero que no alcanza para rebatir la necesidad del conocimiento del sentido del mundo

Acerca de la felicidad y sus sentidos

Frente a los argumentos que los defensores de los saberes operatorios lanzan en contra de las filosofías, Rubiolo es claro: “Yo creo que habría que plantearse si esa otra forma de entender el conocimiento nos está conduciendo a un mundo más feliz, de mayor armonía, de mayor grado de satisfacción entre los seres humanos”.

“Pareciera que los conflictos que la humanidad arrastra desde siempre no han sido superados, tal como suponía aquella utopía del progresismo del Siglo XVIII, en la cual la razón iba a superar todos los problemas del hombre”, arguye.

En su proceso formativo, las personas no sólo deben alcanzar los instrumentos necesarios para la manipulación del entorno: “El tema es que a las cuestiones del sentido de la praxis –sobre lo que no hay saber definitivo, sino sólo opinión, opinión probable, justificada racionalmente, pero no un saber definitivo– no se logra responder desde un saber puramente operacional. Las razones por las cuales vivimos, por las cuales nos levantamos todas las mañanas, por las cuales creemos que ser solidarios vale la pena, por las que la lucha por la justicia y la libertad tienen sentido –por las que mucha gente da la vida– no proceden de este tipo de saber, no proceden del conocimiento operatorio del mundo”, concluye.

La escuela y la sabiduría

Rubiolo habla que la Escuela debe recuperar el saber vinculado al sentido de la vida, también advierte: “No se trata de repetir una tradición que se ha esclerosado. Porque ciertamente, si eso se resume en ciertas materias, quizás se transmitan conocimientos que son válidos. Pero sin convicción, sin argumentar de manera crítica, racional, el niño o el adolescente que tiene que internalizarlo va a encontrar ese conocimiento discutible o poco eficaz”.

Para Rubiolo cuando los chicos dicen que no sienten que la Escuela les sirve para la vida hacen referencia a otras cosas que van más allá de que los capacite para poder ejercer un oficio: “Efectivamente la escuela debe prepararlos para que puedan tener trabajo, pero hay otras cosas: qué hago después con mi vida, qué me pasa a mí con los vínculos, qué hago cuando constituyo una familia, qué relaciones puedo entablar con mis hijos, qué hago frente al dolor o frente a la enfermedad, frente a la crisis económica... todo eso tiene que ver con el sentido. Tiene que ver con esa tarea de desciframiento que el hombre ha ido haciendo a través de la historia, y que se expresa en el arte y en las distintas expresiones estéticas”.

- Volviendo a la idea de que la escuela sólo repara en el conocimiento operatorio ¿en qué momento la escuela perdió la mirada de este conocimiento global, del sentido de las cosas?

- Eso expresa una reacción, en el fondo tiene que ver con todo un movimiento filosófico que tiene sus raíces en el positivismo y en el cientismo, y porque a su vez el conocimiento operatorio ha demostrado ser tan eficaz y tan impactante, ha cambiado tan rápidamente y tan radicalmente nuestra forma de vida, que casi no necesita legitimación: con sus logros se cree legitimado a sí mismo.

Por el otro lado, este otro conocimiento está pagando también un duro precio: porque cómo subsiste la tradición. Yo creo –como plantea Gadamer en su *Hermenéutica*– que la tradición subsiste –o es uno de los referentes que debe tener la humanidad– sólo si es reinterpretada. El precio que está pagando es el de haberse querido eximir –por dogmatismo, por comodidad, por ignorancia– del trabajo constante de reinterpretarse. Entonces, qué se transmiten: conocimientos esclerosados, conocimientos muertos, que no dicen nada, y hasta en un lenguaje que no dice nada, que no transmite nada, que al chico no le llega (sí le llega la letra de rock, o la letra de

cuarteto, porque ese es el lenguaje con el cual sintoniza). En cambio, estas formas tradicionales de transmitir los valores no se han reinterpretado a sí mismas y han terminado muriendo.

La escuela termina siendo dominada por este tipo de conocimiento instrumental. Y la conclusión –que a lo mejor conscientemente no la saca nadie pero que inconscientemente la sacan todos– es que con esto es suficiente. Y el tema luego es cómo me las arreglo para vivir.

- ¿Desde qué lugar aporta la escuela al desciframiento de los sentidos?

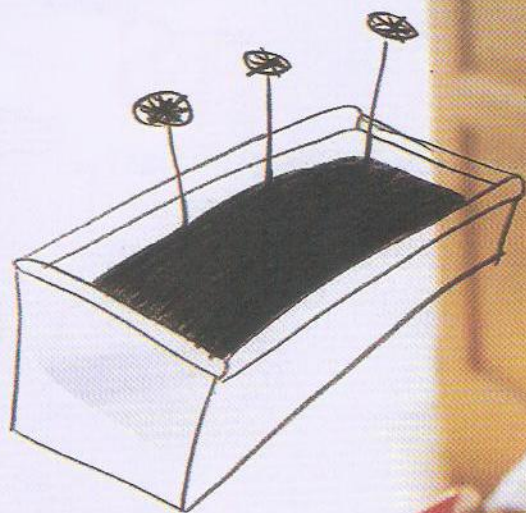
- Yo creo que el arte es fundamental en la formación de los estudiantes. Es a través de la ficción que el hombre ha ido explorando el sentido de la vida. El sentido que, obviamente, jamás puede ser impuesto dogmáticamente (en todo caso, lo que se puede hacer acerca de esos sentidos es argumentar racionalmente), pero es necesario, porque sin esos sentidos no vivimos, no sobrevivimos. La vida se vacía. Y cuando la vida se vacía uno anda a la deriva y aparecen chicos comprometidos o empeñados en la droga y en la delincuencia.

La escuela puede aportar desde la literatura, el arte. En la escuela primaria a través del dibujo, del arte, de que los chicos tengan contacto con las distintas expresiones de la estética.

Ésa es una de las formas de las que la escuela no puede renegar: necesitamos saber de matemáticas y cuanto más sepamos mejor, pero es tan necesario como eso leer los clásicos de la literatura. Aunque a los chicos les cueste descubrir el sentido de eso. Allí está el trabajo del docente que ayuda al niño, al joven, a descubrir que esas obras no son pasatiempos lingüísticos, sino que plantean los enigmas de la existencia: la tragedia griega sigue siendo tan actual como cuando se escribió, en los tiempos de Sófocles.

La filosofía lo que hace, ya en una instancia posterior, es llevar al concepto todo esto. Aunque hay momentos en la enseñanza escolar en que también es necesaria la conceptualización, antes debe explorarse de dónde procede eso, qué sentido tiene.

Por eso yo decía, que muchas veces estos sentidos murieron solos. Porque eran impuestos dogmáticamente, acríticamente: no se establece cómo la humanidad fue planteándose estas cuestiones y descifrándolas, con mucho dolor, mucha angustia, mucha búsqueda. Si uno muestra eso, el adolescente va a ver que eso vale la pena.



Creo que ese es el ámbito privilegiado: el arte en todas sus formas. Y esto no visto –y quizás aquí los docentes debieran articularlo– como una cuestión puramente estética, como un barniz cultural, como ciertos conocimientos de cultura

- La del saber operatorio y la sabiduría ¿es una batalla perdida?

- Creo que aquí interviene un tercer nivel, que es el nivel de la ética, el de las convicciones, que sin las cuales todo tarea, pero particularmente la tarea docente termina en la rutina.

Si la escuela tiene docentes han perdido sus convicciones, en ese caso, la escuela no fue la ocasión, perdió quizás la única oportunidad que hubiera tenido ese chico de descubrir que había la posibilidad de un sentido.

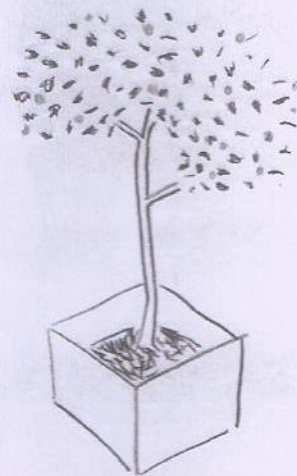
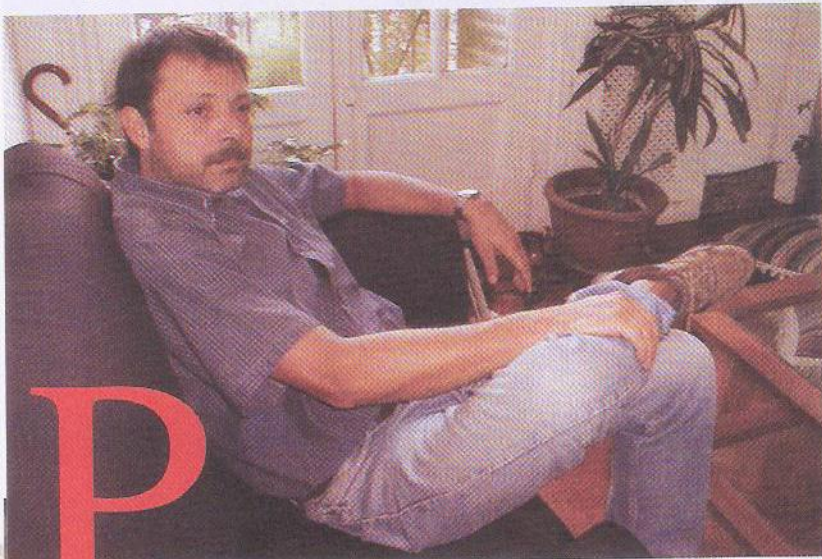
A la pregunta de si esto es una batalla perdida, hay que responder desde las convicciones. A lo mejor desde una lectura de la realidad, uno tendría muchas más razones para ser pesimista que optimista. Pero creo que la humanidad se ha sostenido en base a convicciones. Si creo que la vida tiene sentido, seguiré diciendo “Buenos días, chicos”. A pesar de todo seguiré diciendo que vale la pena seguir intentando la convivencia y todos los otros aprendizajes: porque no sólo es el conocimiento lo que transmite la escuela, es el compartir, es el valor de la justicia, la honestidad, la solidaridad lo que se aprende desde allí.

La respuesta es no, la batalla no está perdida, pero no porque esas convicciones me estén dadas sino porque uno lucha por mantener esa convicción.

Eugenio Rubiolo es doctor en Psicología

No hay respuestas, SOLO PREGUNTAS

¿Para qué sirve el conocimiento que se genera hoy en las escuelas?
¿Está degradado o tiene el mismo valor que tenía a comienzos de siglo pasado? ¿La crisis social desborda a los maestros? ¿Les permite seguir reflexionando sobre su práctica? ¿El conocimiento cumple con su función de orientar a los niños y jóvenes?



Preguntas que el profesor de FLACSO, Estanislao Antelo, se va a hacer una y otra vez porque todavía no hay respuestas a esa aparente dicotomía que surge cuando se destaca la función social que cumple en la actualidad el sistema educativo y, al mismo tiempo, se habla de una escuela de baja calidad, con objetivos poco claros.

El autor de "Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes" sugirió a lo largo de esta entrevista algunas preguntas que debería hacerse la escuela sobre la actual crisis social en la que está inserta para, a partir de ahí, volver a recuperar su capacidad de generar conocimiento.

El conocimiento ¿ofrece una salida?

"La escuela tendría que preguntarse nuevamente acerca de la vinculación entre eso que llamamos conocimiento y la idea de *salida*, la salida entendida como movimiento. En la jerga escolar la salida siempre ocupó un lugar prioritario, la vida misma estaba a la salida, por eso uno quería salir. Pero actualmente la diferencia entre el afuera y el adentro de la escuela está borrado y con la pérdida de esa diferencia también desapareció el sentido de la escuela", opinó Antelo.

El profesor de la Universidad Nacional de Rosario admitió que durante años se cuestionó a la escuela por ser casi "*una isla*" y estar aleja-

da de lo que pasaba en la vida cotidiana. "Decíamos que la escuela era anacrónica, que estaba fuera del tiempo", admitió.

Sin embargo señaló una paradoja: "Si se borra el límite, la distancia entre el afuera y el adentro de la escuela se corre el riesgo de que sea lo mismo, se pierde de vista la idea de salida y, por lo tanto, la escuela pierde sentido".

Antelo se interroga también sobre la diferencia entre el conocimiento y la información y asegura que no hacen falta maestros para transmitir información. "Hay otros medios que lo hacen mejor: los periodistas, la televisión".

El conocimiento como medio de orientación

¿Para qué sirve tener conocimientos, aprender? Antelo destacó la definición que hace, en ese sentido, el sociólogo Norbert Elías. El conocimiento es algo que tiene una función precisa: “dotar de medios de orientación a los hombres”.

“El cachorro humano se diferencia de los animales justamente por carecer de esos medios de orientación incorporados. Ese conjunto de significados antes era provisto por los mayores, que eran casi los custodios de lo que se llama un fondo común social de conocimiento. Y la escuela era una especie de máquina de reparto, a veces aristocrático, de esos medios de orientación. Hoy ya no es así”, sostuvo.

Claro que hoy habría que preguntarse si el Teorema de Pitágoras, la Asamblea del año XIII, la Revolución de Mayo, las sumas y las restas hechas a mano, siguen siendo medios de orientación de utilidad para los niños y jóvenes. “Esa es otra de las cuestiones a debatir porque todo el mundo piensa que buena parte del colapso de la eficacia de la escuela está vinculado a tener que salir a competir con otras agencias de reparto de esos bienes”, dijo.

No a la profesionalización docente

Por último propuso rechazar la idea de *profesionalización* docente. “Es que si las relaciones humanas se profesionalizan, si son objeto de un puro ejercicio reflexivo, hay algo que estuvo antes ligado al hechizo –apuntó– que se está perdiendo”.

“Asistimos a un mundo hiperreflexivo, en el que abunda la información y simultáneamente las relaciones humanas se complican porque –insistió– el conocimiento que proporciona medios de orientación al mismo tiempo se choca con un desconocimiento básico que hace posible toda relación humana”.

Además la idea de profesionalización docente siempre se opuso a la del maestro como un *trabajador* o a la vieja idea del docente-apóstol. “La mayoría de los sociólogos hablan de estas figuras para sostener la necesidad de profesionalizar la docencia. Yo solamente advierto que la profesionalización de las relaciones humanas nunca nos trajo aparejada la libertad que se suponía íbamos a tener”.

Otro elemento importante para lograr que la escuela recupere su función de enseñar es destacar que el maestro siempre fue alguien con vocación, con perseverancia, alguien convencido de que el otro puede aprender. “Porque una de las cosas

negativas de esta época es la desresponsabilización. Todos son víctimas. Y si la escuela alguna vez tuvo eficacia es porque se montó sobre esa idea fantástica de que los seres humanos se distinguen de los animales porque pueden cambiar el destino de un lugar, llegar a ser otra cosa distinta de lo que es. Y eso era posible con educación”.

Estanislao Antelo es licenciado en Ciencias de la Educación

¿Enseñar o asistir?: ese dilema es un chantaje

“Hay una falsa oposición entre enseñar y asistir. Yo creo que ese es un chantaje. La escuela siempre asistió pero ofreciendo conocimiento. Antes el cuidado básico pasaba por impartir conocimiento, era la mejor forma de cuidar a otro”.

Antelo es rotundo en sus aseveraciones. No duda en afirmar que en la actualidad “lo que se apagó lentamente” es “la perseverancia” de los maestros. “Un buen maestro es alguien que continúa aseverando, contra todos los datos empíricos, que sus alumnos pueden aprender. Y es esa perseverancia la que se fue apagando”.

La educación dejó de ser “la salida” para los niños y jóvenes. “Uno siempre quiso ser grande, salir, irse, porque había una salida que estaba vinculada al conocimiento. Eso hoy también está en duda”, aseveró.

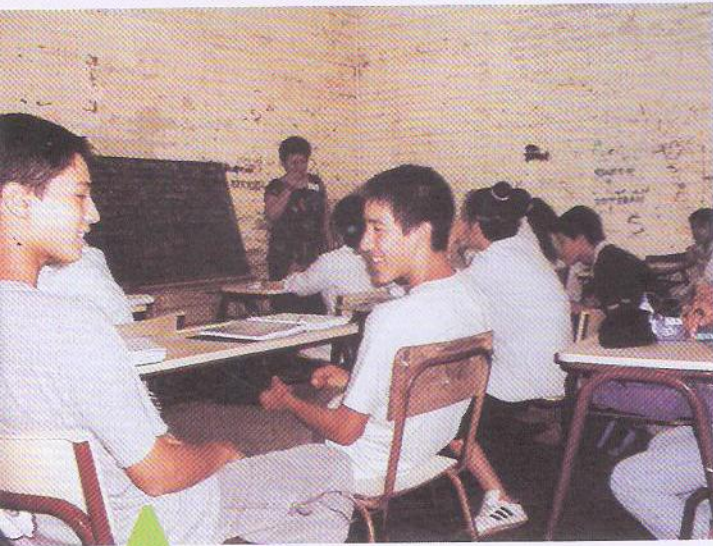


Ingresos Belgrano - Monserrat

Test de Admisión sin cargo.
Docentes especializados.

Soporte pedagógico Primario - Secundario - Terciario

Cuando aprender es un problema



Las dificultades de aprendizaje no tienen un único origen. Son un síntoma. El alumno está diciendo algo que debe ser interpretado por sus maestros.

ma y lo expulsan del sistema enviándolo al gabinete psicopedagógico. Esa no es la solución”, aseguró la psicopedagoga María Andrea Dakessian, jefa de residentes de Educación para la Salud del Centro de Salud 7 de la ciudad de Buenos Aires.

La crisis actual y la exacerbada función social que muchas veces la escuela se ve obligada a cumplir no agudiza ni aumenta la cantidad de niños con problemas de aprendizaje. Sí aumenta el abandono y la deserción escolar que —según Dakessian— muchas veces son “consecuencia” del anterior fracaso escolar y de problemas de aprendizaje no detectados a tiempo.

“En realidad lo que actualmente existe son mayores dificultades para el acceso y la retención de los niños en la escuela. Muchas veces se culpabiliza al que abandona, sin poder entender que el que deserta lo hace después de fracasos continuos o de no poder rendir lo que se espera de él”, dijo.

Los problemas de aprendizaje no tienen nunca un único origen. No son solamente biológicos, ni emocionales, siempre son multicausales. Un niño o una niña puede tener un problema fonoaudiológico pero, si no fue correctamente estimulado por sus padres, si su familia está

Aunque hace ya más de 50 años que se empezó a hablar en la escuela de “problemas de aprendizaje”, cada vez que la crisis social se agudiza parece incrementarse la cantidad de niños que presentan dificultades para aprender al ritmo que la escuela impone.

Es claro que si un chico no tiene para comer en su casa, sus padres no tienen empleo o si los están por desalojar, no puede concentrarse igual que otro cuyas necesidades básicas están cubiertas. Ahora bien, ¿qué es realmente un problema de aprendizaje?

Las estadísticas indican que históricamente y en todos los países poco más del 10 por ciento de los niños tienen dificultades de algún tipo para aprender y son derivados por la escuela a la consulta psicopedagógica. No son dificultades de un determinado nivel social o un estereotipo familiar.

“El problema de aprendizaje es un síntoma. El niño nos está diciendo algo. Es similar a lo que ocurre con el problema de conducta. Las escuelas muchas veces colocan una etiqueta, estigmatizan a un niño-proble-

pasando un mal momento, si acaba de perder un ser querido, seguramente su dificultad se agravará día a día y será difícil de superar.

Tampoco hay una única responsabilidad: no se trata de que un chico tenga menos posibilidades de aprender que otro, ni que la culpa sea sólo de la maestra, ni de la forma en que funciona la escuela, ni de los padres, sino que confluyen una serie de factores para que un chico determinado, en esa escuela y con ese maestro, no pueda aprender.

Dakessian propone a los maestros repensar la forma en que se diagnostica una dificultad de aprendizaje. “La escuela nace en un momento histórico que tiene que ver con la instalación del Estado de bienestar. Y piensa en producir determinados sujetos y ciudadanos, define normas, parámetros y límites donde un chico debe moverse. Se define un perfil de niño, del que se espera produzca determinadas cosas y de determinada manera. Los chicos que tienen dificultades son los que producen otras cosas, distintas a las esperadas por la escuela”, destacó.

Por eso asegura que los maestros deben involucrarse en cualquier problema de aprendizaje que detecten en un alumno. “Un chico que tiene problemas de aprendizaje en una escuela no los tiene en otra o con otro docente. Es que el maestro no se vincula igual con todos sus alumnos”, sostiene.

Muchas veces desde el sistema educativo se ponen etiquetas, se cataloga a los alumnos que no aprenden al mismo ritmo promedio que el resto. “En la escuela primaria los chicos que aprenden a otro ritmo son derivados a la consulta por tener problemas de aprendizaje. En cambio, a los que tienen alguna dificultad en la secundaria se los cataloga como chicos con proble-

mas de conducta. ¿No hay dificultades de aprendizaje en la secundaria, los hay sólo en la primaria?”, se pregunta la psicopedagoga.

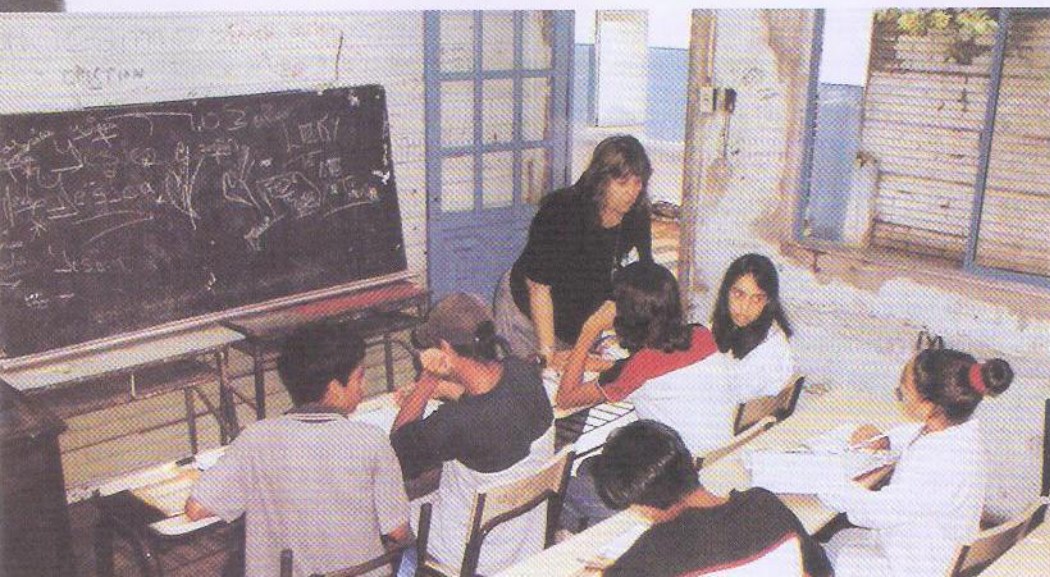
En muchas escuelas se deriva al niño con dificultades al gabinete psicopedagógico. “Allí se hace un trabajo de laboratorio, el alumno está solo y sometido a algunas pruebas y muchas veces el síntoma que aparece en el aula no surge porque es otra situación”. En otros casos se deriva a los hospitales o a especialistas de la obra social.

Pero Dakessian considera que la mejor forma para atender un problema de aprendizaje es el trabajo interdisciplinario. “Sin duda los modelos de atención de problemas de aprendizaje más interesantes son también los más complejos: se trata de trabajar simultáneamente el niño en relación a sus compañeros, con el docente, con la familia y la escuela. Desgraciadamente no es el modelo más comúnmente desarrollado en la escuela, donde se suele extraer al niño con problemas del sistema y mandarlo al gabinete”.

Existen también experiencias valiosas no sólo para sortear dificultades de aprendizaje sino para prevenirlas. Son programas denominados de “educación para promoción de la salud”.

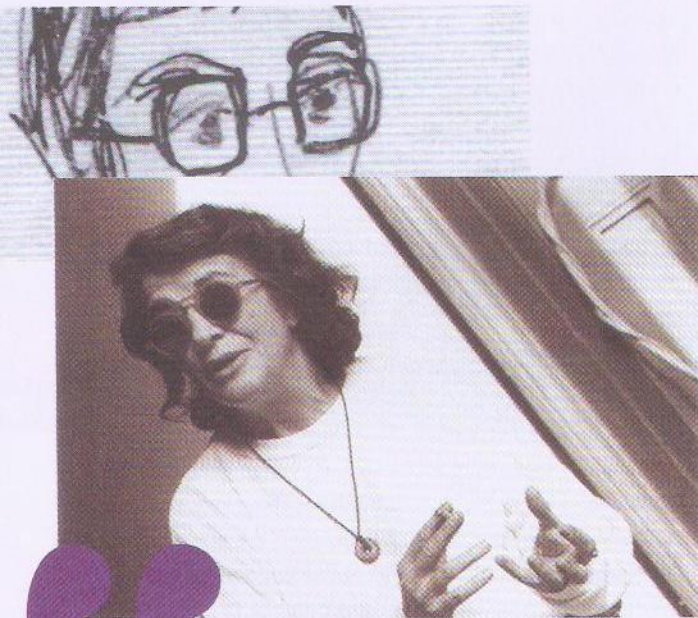
La especialista citó, a modo de ejemplo, un programa de promoción de la lectura en el que trabaja en la Villa 19, en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. “Allí nadie está obligado a leer, es libre. Se valora el libro como un bien común, se lee placenteramente y no se tiene en cuenta qué dificultad de aprendizaje puntual tienen los chicos. Sin embargo, con el tiempo, los maestros nos cuentan cómo cambia la actitud de un chico que por ahí tenía 0 en lengua en la escuela y empieza a encontrar el placer de leer y a pedir libros en la biblioteca”.

María Andrea Dakessian es psicopedagoga



Cómo nos ven, cómo nos vemos

Han sido alumnos, son docentes, o en algún momento de sus vidas estuvieron vinculados a las instituciones escolares. Qué recuerdos guardan y qué mirada tienen sobre el rol de la escuela. Eso les preguntamos:



La realidad por la que atravesamos es tremenda. Los maestros tienen razón en quejarse, como tantos otros: cómo se los trata, los sueldos que se les paga, lo poco que se los respeta. Sin embargo tenemos que tratar de apartarnos del llanterío cotidiano, no instalarnos en la queja. Evitar el tango, el eterno tango del “nada sirve” y cambiar esa forma de mirar el mundo. Dejar de tirar la porquería para arriba porque nos va a volver a caer.

En una sociedad donde se está instalando lo peor de los valores humanos en cada individuo, en donde todo es paranoia, miedo, terror, creo que se debe transmitir a los chicos valores, inculcarles criterios, qué cosas son importantes y cuáles no. Explicarles que estudiar los va a hacer crecer y que el conocimiento es lo más valioso a lo que puede acceder el ser humano, lo que le da sentido a la vida. A lo mejor “perder” 15 minutos de la clase para enseñarles a ser

buenas personas, a ser solidarios, a inculcarles el amor por el lugar donde nacieron. Enseñarles a comprometerse con esta realidad, a pelear para cambiarla, a entender que salir adelante nos va a costar mucho esfuerzo y mucho estudio.

Creo que no hay que bajar los brazos, tenemos que seguir peleando por las cosas en las que creemos. Encontrar en el entusiasmo, en la pasión por lo que hacemos la fuerza que nos hace continuar a pesar de todos los obstáculos.

Recuperar la alegría por lo que hacemos suple la falta de medios. Muchos maestros disfrutaban con ver cómo van creciendo sus alumnos. Y les hacen sentir que aprender no es una obligación sino un placer. No se estancan, se actualizan, saben qué música oyen los chicos, cómo se divierten, qué les interesa. Porque ¿qué les van a hablar de Platón si no conocen un programa que se llama Gran Hermano? Deben saber que existe Charly García y si hay un recital, tratar de ir y escuchar las letras. Compartir con ellos esa realidad y a partir de allí enseñarles que el mundo no se reduce sólo a eso, que hay otras cosas y mostrarles las opciones.

Estoy segura que debe ser muy difícil, cada día, pararse frente al curso y estar fantástico, dispuesto a enseñar. Pero es en esa cancha donde se ven los pingos porque cuando todos son flores es muy fácil ¿o no?”

Cheté Cavagliatto (directora de Teatro)



Creo que los maestros tenemos que recuperar la pasión y el amor por nuestro trabajo. Mantener la mirada atenta hacia los chicos, aprender a escucharlos, y reconocer los conocimientos previos que traen para trabajar desde allí. A mí por ejemplo me llamaba la atención como sabían matemáticas, claro, casi todas las familias de campo están vinculadas a alguna actividad comercial, venden leña, huevos, animales, y

los chicos tienen mucha familiaridad con las operaciones de suma y resta, aun antes de llevar a la escuela. Las dificultades que presentan son las vinculadas a la expresión oral y escrita, porque en esos hogares no hay libros ni revistas, y la lengua materna es diferente a la que se utiliza en la escuela, así que hay que trazar estrategias para contemplar estas situaciones y compensar algunas desventajas. Por otra parte la escuela rural permite una convivencia entre chicos de diferentes edades y grados que se ayudan, complementan y comparten, lo cuál hace más rico el proceso. Tampoco existen algunos traumas: por ejemplo una chiquita que tuvo que repetir grado me preguntaba a dónde la iba a poner, temiendo sufrir la separación de sus

compañeros, cuando en este caso se quedaba con el mismo grupo y la misma maestra.

Las demandas en estas escuelas están vinculadas a la falta de docentes de ramos especiales, y a la falta de apoyo de profesionales especializados, como psicopedagogos que pueden ayudar a algunos chicos con dificultades. Los padres por su parte aspiran a que sus hijos aprendan inglés, computación y puedan encontrar una salida laboral a través de la certificación, porque saben que en la mayor parte de los casos no van a poder seguir estudiando más allá del primario.

Nosotros por nuestra parte trabajamos con mucha intensidad el tema de los valores. El compañerismo, el respeto, la dignidad. Aunque reconocemos que hay comunidades difíciles porque algunos punteros políticos reparten ayuda y mal acostumbran a la gente que a veces creen que les tienen que dar todo resuelto. Sobre esto también ponemos mucho énfasis: en que cada uno debe aportar lo suyo.

Por lo demás los docentes recibimos la misma sobrecarga que el resto, en cuanto a que se nos derivan tareas que no nos son propias; por eso también estamos empezando a plantear que la escuela aunque también está atravesada por la crisis no debe perder de vista su función de enseñar. Para ello debemos apoyarnos en otras instituciones intermedias, trabajar en forma conjunta con ellas, pero también y eso es estrictamente nuestro, recuperar nuestro rol.

Yo no digo que todos, pero me preocupa en las nuevas camadas una actitud más descomprometida con la educación, veo que se incorporan a la docencia porque ven una salida laboral rápida y viven la escuela como un tránsito hacia otra cosa, como de paso.

Es tarea de los que estamos en el sistema pelear por transmitir este amor y esta pasión, porque sin entrega no existe la educación.”

Cecilia Garay (docente de la escuela rural Joaquín V. González del paraje La Estrechura)



El docente tiene una responsabilidad enorme que es la de formar, la de educar. Que lo haga bien o mal depende de un proyecto educativo que no existe en este país. Y si existe, no estoy de acuerdo con él. Los docentes están abandonados a su suerte y su formación ha ido cayendo. Están a la deriva. No obstante, creo que hay cosas que todavía se pueden hacer. Trabajar desde lo posible: aun sin medios, aun sin apoyo, se pueden generar espacios. ¿Para qué? Para enseñar a reflexionar, a pensar por qué estamos tan mal, a que cada uno asuma su responsabilidad y dejar de echarle la culpa siempre a los otros. Cada docente, en el nivel en que esté, tiene herramientas para enseñar a ser críticos de la realidad. Y si no tiene las herramientas, se las tendrá que inventar.

Seguimos pensando en el colegio como el “templo del saber”. Es hora de desacralizar el saber legitimado, el que “debe ser” e incorporar otros saberes, otras formas de conocimiento que se descuidan por llegar, quizás, a fin de año con el programa cumplido. Enseñar las normas mínimas de convivencia, a ser amables, a tener esos cuidados mínimos, escuchar a los chicos, porque si no empezamos a tratarnos bien ¿qué va a ser de nosotros?

Creo que todo espacio es potencialmente espacio de reflexión, de conocimiento, de aprendizaje. Mi experiencia en la escuela es una muestra de eso. Entré al Manuel Belgrano



no en 1972 y me tocó la época del golpe. De pronto todo se pintó de verde. Yo veía que pasaban cosas pero no tenía mucha conciencia de qué se trataba. Quedaron dentro mío como una memoria oculta que recién pude poner en palabras después de egresar. A pesar de eso, tengo un recuerdo hermoso del colegio. En gran parte gracias a algunos docentes que me marcaron. Como un profesor de literatura, excepcional en su calidad humana, que nos prestaba libros que estaban prohibidos y así nos fue descubriendo otras realidades. O una profesora que tenía una enorme capacidad de escuchar, de escucharnos, además de enseñar. Los peores recuerdos: los de los profesores más duros, los que decían “esto es así” y nos bajaban el conocimiento sin permitirnos ni pensar.

Por otro lado, lo mejor del Belgrano fue el aprendizaje social, la experiencia de compartir con mis compañeros y el sentido de pertenencia que le daba sentido a todo. No decíamos “voy al Belgrano” sino “soy del Belgrano” y eso era un orgullo.”

Sandra Mutal (artista plástica)

Muchas profesoras creen que si hacemos bromas le estamos faltando el respeto. Y no es así. Me acuerdo que siempre hacía primero las tareas de las profesoras que nos trataban bien, y las hacía con ganas. Eran las materias en que menos desaprobados había.

En la escuela, cuando se enteraban que había ganado algún torneo, la directora pedía un aplauso para mí. Eso sucedía por la mañana, en la formación antes de entrar a clase.

Yo me ponía roja, me moría de vergüenza. Pero eso refleja que desde el colegio siempre me apoyaron para que pudiera seguir estudiando. No fue fácil, más de una vez me quedaba dormida en clase. Tenía muchas faltas pero como eran por licencia deportiva, no perdía la regularidad y, además, las profesoras me acomodaban las fechas de las pruebas. De otra manera, hubiera tenido que optar. Si hubiera dejado el colegio, no sabría pensar y para poder competir tengo que saber hacerlo. Porque no es tirarse al agua y nadar solamente. Hay que pensar el recorrido de la mano, la patada, la vuelta, la largada, es pensar con el cuerpo..

Ahora me falta sexto año que lo voy a rendir libre. Y cuando deje de nadar pienso estudiar Arquitectura.”

Georgina Bardach (nadadora)



Como alumnos a veces no tenemos ganas de estudiar, no nos interesa lo que nos enseñan porque muchos maestros transmiten esas no-ganas. Entran al aula, se sientan, te dan un trabajo y se van sin explicar nada. Cuando llegan con mala cara, no te nace prestarles atención. Si fueran amables, obtendrían otro resultado y despertarían el interés en los que estamos sentados del otro lado.

Con la natación aprendí muchas cosas: compañerismo, disciplina, a esforzarme para conseguir lo que quiero. Todos en el equipo tenemos buena relación con el entrenador porque afuera de la pileta es un amigo. Podemos hacer bromas sin que eso signifique que lo respetamos menos.





Ansío que la escuela forme en dos sentidos: por un lado que provoque en los chicos la ambición del conocimiento, las ganas de saber —esas ganas que nacen del estómago—, y transmitirles que lo que decidan estudiar, lo que elijan hacer en sus vidas, lo hagan con pasión. Por otra parte, enseñarles a discernir porque es en la capacidad de discernimiento donde van a encontrar la verdadera libertad. Para elegir, deben antes aprender a discernir, saber distinguir la verdad de la mentira.

La educación es un atajo que sirve para que el hombre no tenga que recorrer todo el camino como si empezara de cero: descubrir, por ejemplo, qué son las estrellas otra vez o que la tierra gira alrededor del sol. La educación ordena el conocimiento y le da una base de desarrollo. La cantidad de saberes disponibles es enorme y creo que se transmite demasiada información. ¿Por qué tantas matemáticas, tanta física, historia o geografía? ¿Por qué tan poco de cómo relacionarse con otras personas? Cuando juegan en el recreo los chicos están cumpliendo roles y están aprendiendo a ser personas sociales. Eso también se debería llevar al aula. No puede ser todo el tiempo transmitir conocimientos. Les va a ser más útil aprender a relacionarse que repetir de memoria las capitales de todos los países.

La escuela ¿es buena o es mala? Depende de los docentes.



Nuestros alumnos de primer y segundo grado están en la calle limpiando vidrios o vendiendo, si no se ocupan de cuidar sus hermanos más chicos o tienen que limpiar la casa, y hacer tareas que en otras épocas correspondían a los mayores. Otros participan acompañando a sus padres a reuniones con punteros políticos, o en trabajos comunitarios de organizaciones no gubernamentales como comedores.

Estos chicos tienen una capacidad de sobrevivencia y poseen competencias prácticas derivadas del tener que valerse por sí mismos, que no se corresponde con la imagen de la infancia que nosotros teníamos de ellos. Es decir, venimos de escuelas verticalistas, centralizadas y homogéneas y de pronto nos encontramos con esta realidad en que tenemos que modificar nuestras estructuras mentales, vencer nuestros preconceptos y prejuicios y aprender a escuchar más allá de lo que el chico y su familia nos están diciendo.



Por otra parte la escuela ha tenido un corrimiento hacia demandas que debe cumplir el Estado, donde además de



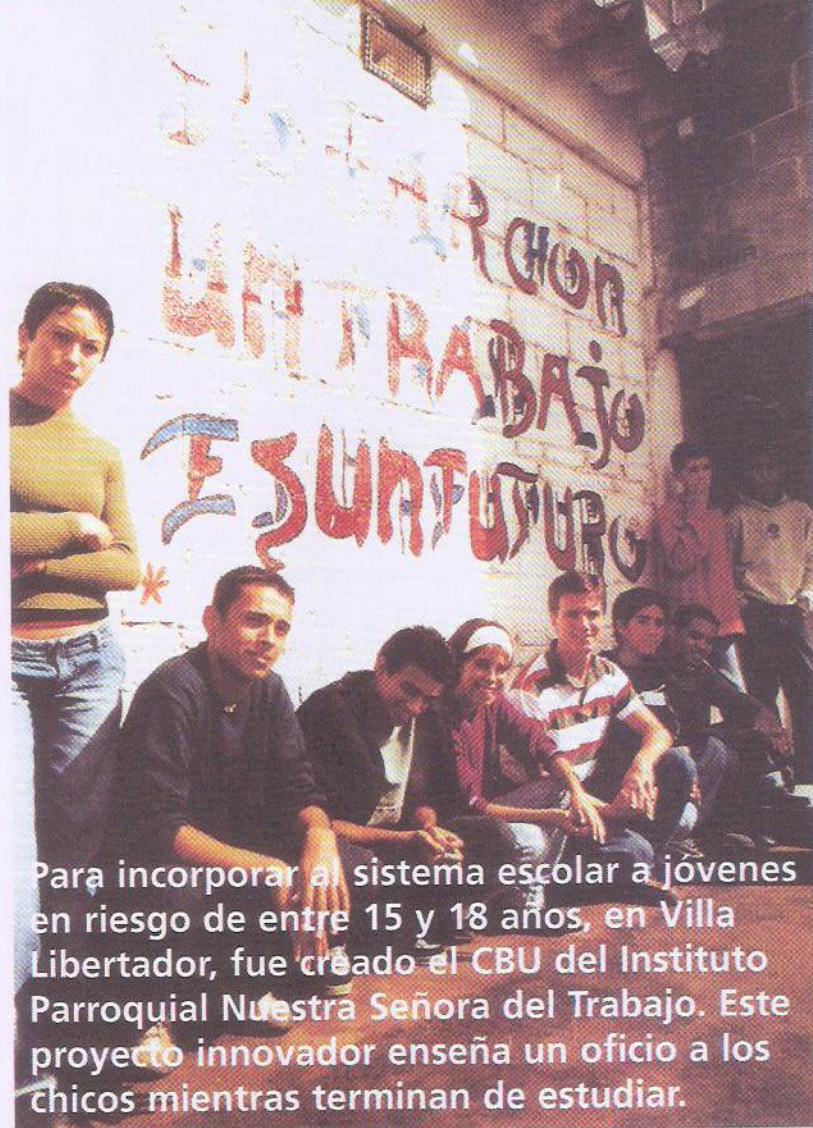
Seguro que se cansan —como todos— de hacer siempre el mismo trabajo. Sin embargo, tienen que encontrar placer en lo que hacen, además de la obligación y el sueldo, sentir placer. Sólo si disfrutamos, nos entusiasamos, sentimos pasión por lo que hacemos, vamos a poder despertar en los chicos el interés por el conocimiento, las ganas de hacer las cosas bien.

Los griegos sostenían que “no está en el intelecto lo que primero no está en los sentidos”. Los sentidos son la puerta primera del conocimiento y, sin embargo, es una puerta que se usa poco. Si les enseñáramos a los chicos a cantar en coro durante los primeros seis años de la escuela, aprenderían a desarrollar un pensamiento abstracto, a trabajar en grupo, a ser un individuo grupal, a aportar y compartir objetivos comunes. En definitiva, haríamos de ellos mejores personas.”

Daniel Schapiro Director de Orquesta

enseñar se nos pide que suministremos la copa de leche, atendamos el comedor, repartamos guardapolvos y nos hagamos cargo de una serie de relevamientos y trabajos administrativos como llenar planillas del PAICOR, o tomar el número de calzado de los chicos que van a recibir zapatillas. Ahora, ocurre además que los padres nos mandan los chicos enfermos, con fiebre, porque confían en que nosotros llamaremos a la ambulancia del servicio de emergencia, ya que ellos no los pueden llevar al dispensario porque tienen otros chicos en casa, o los llevan y no les dan ni una aspirina. Es decir, la escuela sigue siendo un lugar donde los sectores de menores ingresos buscan una contención. Pese a todas estas demandas nosotros los docentes tenemos que empezar a pensar que nuestro rol fundamental, el pedagógico, no puede quedar relegado. La escuela, tal y como la vivimos hoy, está avasallada, recargada de exigencias que no le son propias y con dificultades para reasumir su lugar, donde el alumno sea su objetivo, recuperando sus saberes y empezando a reflexionar sobre nuestra práctica. La escuela pública, por otra parte, es un lugar adonde además han vuelto los chicos de clase media cuyas familias perdieron la capacidad económica y donde se nos exige, con razón, excelencia y calidad educativa. Todos estos desafíos son los que debemos enfrentar los docentes hoy”.

Gabriela Martínez, (docente de la escuela pública Ejército Argentino de Villa Siburu)



Para incorporar al sistema escolar a jóvenes en riesgo de entre 15 y 18 años, en Villa Libertador, fue creado el CBU del Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo. Este proyecto innovador enseña un oficio a los chicos mientras terminan de estudiar.

Soñar con un futuro

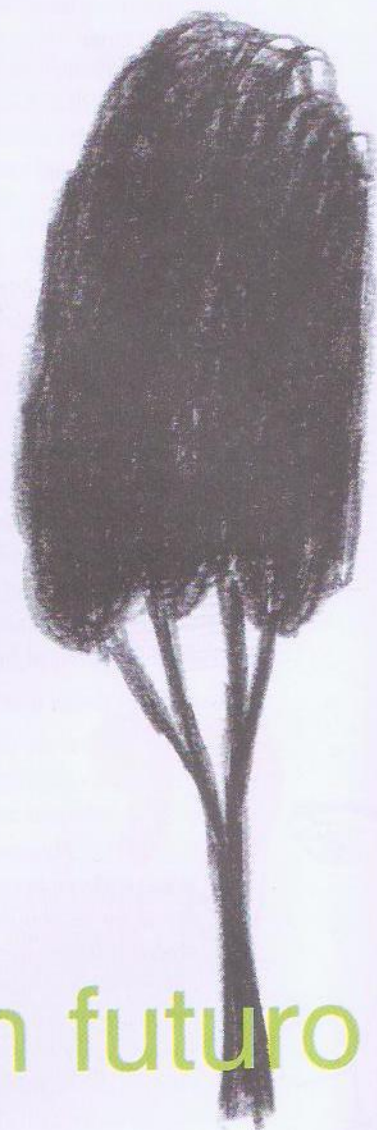
Una de las paredes blanqueadas que se convirtió en pizarrón, con letras rojas y negras, en un prolijo y premeditado graffiti, define el sentido de esta institución: “Soñar con un trabajo es soñar con un futuro”. El grupo de jóvenes, que hoy asisten al Instituto Parroquial Nuestra Señora del Trabajo, tienen la posibilidad de terminar su ciclo de educación obligatoria y desarrollar una actividad que les permite insertarse al ámbito laboral.

La idea derivó de una experiencia de educación no formal que se llevaba a cabo en la Parroquia de Villa el Libertador. “El objetivo era la capacitación laboral. Pero empezamos a ver que los chicos que asistían no habían terminado la escuela y decidimos fortalecer la educación básica y darles la posibilidad de insertarse en el sistema educativo”, explica Laura Caciorgna vicedirectora de esta escuela de sobre edad.

Alrededor de 60 alumnos de entre 15 y 18 años cursan el ciclo básico uni-

ficado con la modalidad de escuela rural que supone la presencia de un tutor permanente por aula además de los profesores de cada materia.

“Ya estuve con ellos durante el primer año y ahora me toca acompañarlos en segundo”, dice Flavio, tutor y profesor de Educación Física. Esa es la idea, que cada guía termine con el mismo grupo y después inicie un nuevo ciclo. “De esta forma podemos seguirlos, ayudarlos y apoyarlos en todo lo que necesiten, tanto en lo académico como en lo





personal". Iris y Flavia que completan el equipo de tutores agregan: "Los conocemos por el nombre y nos preocupamos por estar atentos a la situación personal de cada uno" Esta especial atención está vinculada a que la mayoría son jóvenes con problemas de conducta, que ya han sido expulsados del sistema educativo. "Acá también hay problemas de disciplina, de violencia y de drogadicción pero estamos comprometidos con ellos, empeñados en ayudarlos y el ámbito parroquial colabora para contenerlos", aporta Adriana Rojas, directora de la institución.

Vivir en una esquina

El último censo nacional confirmó la cantidad de habitantes de Villa Libertador: Más de 30 mil. Esto convierte al barrio, prácticamente, en una ciudad, con lo que ello implica. Con una situación socio económica generalizada bajo el nivel de la pobreza, en las pequeñas casas que componen el vecindario, viven grupos familiares numerosos. Esta realidad expulsa a los adolescentes de sus hogares. Las esquinas son el sitio de permanencia de los jóvenes. Pasan horas, días y noches sin hacer nada. Algunos de ellos optan por de-

linquir o drogarse. "Por eso, las madres de estos adolescentes son las que más insisten para que recibamos a sus hijos. Lamentablemente no tenemos respuesta para todos, ya que para trabajar en este proyecto no podemos tener más de 20 chicos por aula. De lo contrario se nos haría muy difícil contenerlos y brindarles la atención que requieren", señala Adriana Rojas.

Muchos que llegan solos a pedir ayuda y un lugar. Esto pone en evidencia, que, por más dura que sea la realidad en la que se encuentran, buscan una alternativa. Este innovador proyecto tiene aceptación en la comunidad y el de boca en boca de los chicos entusiasma a otros para acercarse. Por otra parte, las escuelas medias existentes en la zona son insuficientes y a veces no contemplan a los adolescentes que pasaron por reiterados fracasos escolares. "En este barrio cada familia tiene entre siete y ocho hijos y cuando llega marzo siempre quedan dos o tres sin escolarizar. Los chicos pierden uno o dos años y luego les cuesta reincorporarse al sistema", aclara la directora.

Además, los que repiten varias veces tienen dificultades para conseguir banco cuando tienen quince años o más al sufrir el rechazo en los

cursos donde los otros alumnos tienen once o doce años.

La propuesta curricular de la institución se fue modificando de acuerdo a las necesidades de la comunidad. El horario de ingreso es a las 9 y la salida a las 13. "Los alumnos son chicos que se levantan solos, porque no tienen quien los despierte y muchos se pasan la noche dando vueltas sin dormir. "Con este horario garantizamos un grupo para empezar a dar las clases", dice Laura, otra de las docentes.

La escuela se ha convertido en un referente de la comunidad y los jóvenes la respetan. "Cada tanto tenemos alguno de los alumnos encarcelado o en los precintos, por suerte, contamos con un equipo interdisciplinario de trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos y médicos que nos asisten", dice Rojas, quien agrega que "una vez, uno de los chicos que estaba detenido nos mandó a decir con la asistente social que por favor le guardáramos el banco, ya que apenas saliera de la cárcel se venía para la escuela".

Una propuesta singular

Flavio cuenta los chicos que están sentados en el aula esperando la llegada del profesor de matemática. "Faltan siete -dice- y si mañana no aparecen los voy a buscar" Aclara además que no les pierden pisada y conocen gran parte de sus historias familiares: "Eso es lo que nos permite ayudarlos".

La propuesta pedagógica no sólo contempla la actividad curricular, sino que incorpora también la capacitación laboral y tareas de extensión en la comunidad: los alumnos del primer año trabajan en una huerta, y gracias a la venta de lo cosechado pudieron, en el marco de un taller de formación humana, hacer un paseo de fin de año por una localidad se-

rrana; los de segundo acceden a una propuesta que se articula con un padrino a los jardines maternos de la Parroquia y con un taller de reciclado de papeles; y los de tercero aprenden a hacer cerámica. La embajada de Canadá financia el reciclado de papel y los docentes colaboran con la organización del trabajo y la búsqueda de inserción del producto. La producción de cerámica se hace este año por primera vez y la idea es armar una cooperativa para que los chicos sigan trabajando el año que viene por la mañana y cursen por la noche el polimodal para adultos. A esta altura, tanto la directora como la vice son expertas en la tarea de armar proyectos y presentarlos para buscar fondos que se comprometan con esta iniciativa. La idea, sostie-

nen los docentes, es ganarle el espacio a la calle, ocupar ese lugar. Los jóvenes en situación de riesgo pasan horas y días en las esquinas. Ellos, los maestros, los incorporan al universo de los conocimientos y los aprendizajes, donde pueden soñar un futuro distinto.

Educación para todos

Desde hace diez años La Parroquia Nuestra Señora del Trabajo se involucró en el medio educativo. En primer instancia creó una escuela primaria, CBU y polimodal para adultos, jardines maternos para la primera infancia y niños de cuatro años, y el Ciclo Básico Unificado para jóvenes.

Algunas de estas iniciativas reciben ayuda del Ministerio de la Solidaridad, otros del de Educación de la Nación, mientras que el CBU, depende de la DIPE.

Unos 27 docentes, además de jóvenes voluntarios vinculados a la parroquia, trabajan junto a un equipo técnico de profesionales que sostiene los distintos proyectos educativos.



Una búsqueda permanente

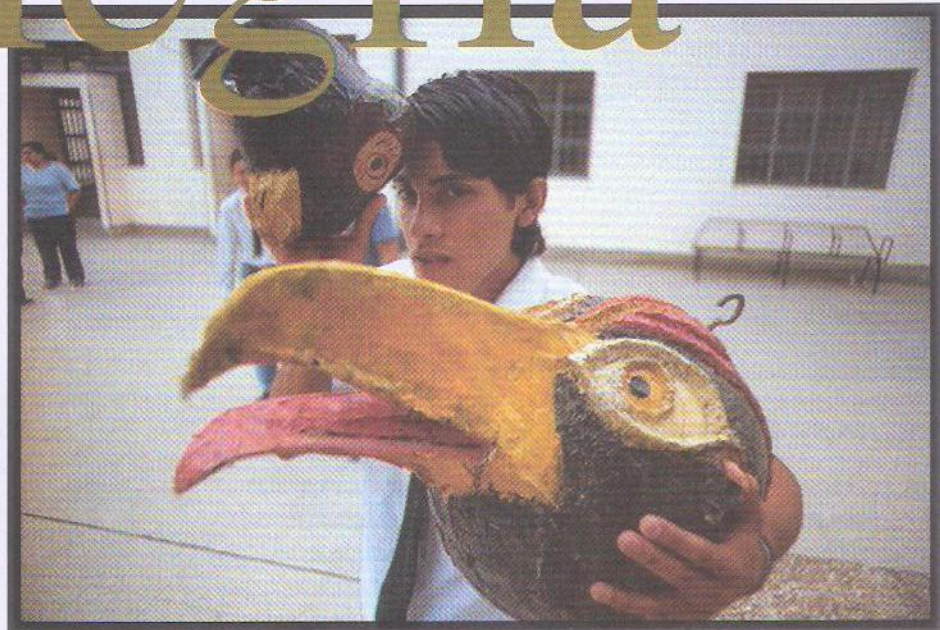
La mayoría tienen entre 13 y 15 años. Son tímidos y prefieren hablar en grupo, evitando la individualidad. Lo que le pasa a uno, les sucede, en cierto modo, a todos. Los tutores son sus referentes más próximos y con ellos la comunicación es más fácil: "Tengo que pasar a visitar a tu abuela", le dice el tutor a Claudio Damián y el joven asiente, con una sonrisa. Para él la escuela es el espacio que le permite conocer otra realidad y por eso la disfruta. "Acá vemos todo lo que necesitamos para terminar el secundario, no es lo que más me gusta pero hay que hacerlo. El año pasado trabajamos en la huerta, fuimos al C.P.C. a exponer lo que conseguimos

y además, con lo que vendimos nos fuimos de viaje de estudio a Salsipuedes", recuerda Claudio. Y ese viaje que organizó Flavio, su tutor, como cierre de un taller de formación humana, donde trataban temas propuestos por ellos como sexualidad, valores éticos, modelos a seguir, fue uno de los hechos más valorados por todos. Al respecto y en voz baja, Cintia se anima a agregar: "El viaje fue lo más lindo de todo el año. Por suerte acá estamos bien, tenemos pocas materias. A mí, las que más me gustan son Ciencias Naturales y Tecnología. Antes iba al Carbó pero dejé un tiempo y ahora volví a empezar acá".

El resto del grupo dialoga con su profesor sobre las vacaciones y sus motivaciones. "Nada, no hicimos nada. En mi casa está todo igual. Mi papá está en el lugar de siempre, mi mamá también. ¿Qué otra cosa puede pasar?", se pregunta una de las alumnas del grupo.

La rutina es parte de su vida y la escuela es para ellos un camino que sirve para buscar una salida. Por eso, con el comienzo del nuevo año están ahí: "Vivo lejos, más cerca del barrio Comercial que de acá, pero como no tengo otra cosa que hacer, prefiero venir aunque nunca tengo para los cospeles, pero igual camino", expresa otro de los chicos.

El carnaval de la alegría



Con la idea de trabajar en forma conjunta con todas las asignaturas y robustecer el sentido de pertenencia en la institución, en el año 99 los profesores y alumnos de una escuela de Nivel Medio lograron que la diablada boliviana, la samba brasilera, el candombe uruguayo y los carnavales de Humahuaca convivieran con las ganas de aprender.

“No queríamos saber nada” dice Belén, “Pensábamos que estaba loca” argumenta Cristian, mientras Raúl acota muerto de risa: “Sí, pero nos dijo que si no lo hacíamos nos la llevábamos a rendir”. De quien hablan estos alumnos del 5° y 6° año del IPEM 195 de Barrio Las Flores de Córdoba Capital, “Primer Teniente Pedro Bean” –con una complicidad construida por el tiempo y el trabajo compartidos– es de la profesora que tienen en frente. “Yo se que alguno dijo ‘está loca la vieja de música’”, cuenta Silvia Alcaraz, como si no hubiera oído a sus alumnos y continúa: “Pero yo sabía que se podía hacer un trabajo así en esta escuela, quizás no me hubiera animado en otra: pero en ésta sí”.

A pesar de las resistencias iniciales, el proyecto ideado por los profesores de Música, José Gutiérrez y Silvia Alcaraz, contagió de entusiasmo no sólo a los otros docentes de la institución, sino fundamentalmente a los chicos. “Al principio teníamos vergüenza y pensábamos que se iban a reír de nosotros, pero cuando supimos que casi todos, que toda la escuela estaba comprometida en el trabajo, nos dimos cuenta de que nos íbamos a poder reír de los otros”, recuerda, como si se tratara de una vendeta, Victoria.

La propuesta, que mantuvo ocupados a los alumnos de casi todos los cursos durante el ciclo lectivo de 1999 y que hoy rememoran los que fueron alumnos de 1° y 2°

año, es simple, aunque su realización no lo sea tanto: trabajar desde distintas asignaturas para representar las diferentes manifestaciones culturales de la región denominada “Mercosur”, tomando como eje los carnavales y teniendo en cuenta sus orígenes en los carnavales venecianos.



Manos a la obra

“Primero tuvimos que investigar para saber qué carnaval nos gustaba más”, dice Emanuel, otro de los alumnos, y relata: “Al principio era medio plomo tener que estudiar, porque parecían cosas sin importancia, pero después nos dimos cuenta que valía la pena. Además cuando empezamos a fabricar las banderas, los estandartes, empezamos a buscar los vestidos, y con la profe de Educación Física ensayamos y vimos que quedaba lindo, nos encantó”.

Aunque resumido, ese fue el proceso de investigación y preparación. Una vez hecha la selección de los carnavales que se habrían de representar de 1° a 5° año, la investigación cobró un lugar preponderante. “Trajimos material, revistas, les dijimos a los chicos que preguntaran a sus padres y a sus abuelos cómo vivían el carnaval en sus épocas” cuenta Silvia. “Además los chicos se re-prendieron”, redondea, al tiempo que una de sus alumnas la interrumpe: “Sí, buscábamos en internet, porque queríamos fotos: habíamos leído mucho pero queríamos saber cómo se veía realmente el vestuario y la decoración”.

Así, cada grupo comenzó a investigar y analizar con los profesores las características, la ubicación geográfica y la historia de los carnavales, así como la estética y el tipo de música que desarrollan y las influencias recibidas.

Tras la etapa de investigación, el papel de los profesores

de Plástica, Oscar Molina, de Educación Física, Cristina Moruno, de Tecnología, Patrica Osorio y de Italiano, María Eugenia Pagliero, fue fundamental.

Bueno, bonito, barato y pesado

Oscar tuvo a su cargo la elaboración de máscaras, antifaces, vestuario, pancartas estandartes y bocetos para la realización de pinturas sobre los rostros: una especie de body art reducido a la cara. “La idea era utilizar materiales baratos, descartables, que pudieran ser accesibles. Por ejemplo, en vez de cremas de teatro que son carísimas, para pintar las caras se utilizó pasta para decorar tortas”, explica el profesor. Así, con latas y plásticos se hicieron los tambores del candombe montevideano; el papel de diario sirvió para la creación de las máscaras y con cintas, puntillas de viejos trajes, plumas –seguramente de algún plumero que luego quedó inutilizado– se crearon los antifaces.

“Era difícil, porque las máscaras las hacíamos sobre nuestros propios rostros”, cuenta Raúl y agrega: “Yo la hice en mi casa: imagínate que tenías que quedarte una hora quieto –sin moverte– mientras te ponían gasa, y arriba de la gasa yeso, y después, había que esperar que se secase”. Oscar, el profe de Plástica aclara: “Acá en la escuela sólo teníamos una hora por semana, así que en clase explicábamos cómo era la técnica y después los chicos lo hacían en sus casas”. Y reivindicando la metodología, dice: “Además, a mí no me molesta en lo absoluto que la familia ayude. Al contrario, me parece que es una oportunidad muy valiosa para que los padres compartan la educación de sus hijos”.

Pero, parece ser que no todas las familias son igual de habilidosas. “Hubo un montón de máscaras que hubo que rehacer porque quedaron pesadísimas y no había forma de que las sostuvieran” se ríen todos a coro.

Los estandartes y las banderas, en cambio, recuperaron lo mejor de cada casa. “Hicimos una bandera del Carnaval Humahuqueño con puntillas, lentejuelas, todo lo que encontramos, bien cargadita, como es el estilo del carnaval”, afirma Eliana. Sobre este punto todos reconocen la ayuda invaluable de Cristina, la profe de Educación Física: “Como la profe es jujeña, no sólo nos ayudó con la coreografía, si no que además nos trajo música autóctona y vestidos del carnaval”, dicen todos sin que se pueda distinguir quién habla.

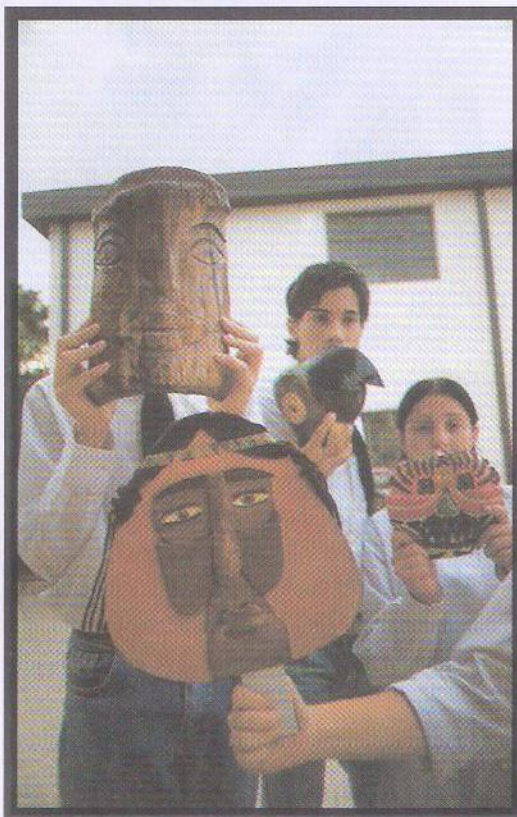
También hay agradecimientos a la profe de Tecnología que ayudó a la construcción de los tambores y se encargó del armado de las luces. No menos reconocida fue la

tarea de la profe de italiano que colaboró, con su conocimiento de la lengua, en la investigación de los Carnavales de Venecia, y que ayudó a sus alumnos a cantar y a bailar una tarantela. La labor de los profes de música –los ideólogos– estuvo centrada en la recopilación de los diferentes temas musicales, en el trabajo sobre los textos que luego se grabaron y en el ensayo de la banda carioca, que con sus tambores le pusieron el ritmo esperado a la fiesta.

Flashes y más flashes

A fin de año, el día de la puesta en escena del trabajo realizado durante todo el año, el salón de usos múltiples del IPEM desbordaba. Más de quinientas personas entre alumnos, profesores y padres se habían reunido en la escuela: “No sabés lo que fue. Todos querían sacar fotos: ‘Ahí está mi hijo’, decían y disparaban los flashes”, cuenta Emanuel con la ayuda de sus compañeros.

Durante dos horas, desfilaron los chicos: primero los del Carnaval de Venecia, que con su damas enfundadas en antifaces y trajes de gala –muchos de ellos prestados de las fiestas de 15– pasearon al lado de saltimbanquis. La diablada de oruro –del Carnaval boliviano– fue el segundo grupo que mostró sus máscaras de diablo y sus capas rojas. Luego vino el candombe: con sus pantalones azules y con polleras a lunares, los mulatos montevidianos parecían haber dejado el Uruguay y haber anclado en Córdoba. La comparsa jujeña, con sus pájaros y sus caras de ave pintadas en los rostros, dejó como mensaje la necesidad de cuidar esos animales en extinción. La batucada brasilera, definitivamente coronó la fiesta: desplegando las habilidades adquiridas en la clase de Gimnasia, las chicas que sambaban se vieron rodeadas de sus compañeros que se sumaron a la alegría.



Queremos más

El balance de lo conseguido hace que hoy alumnos y profesores quieran seguir realizando este tipo de proyectos que comprometen a toda la escuela. “A nosotros nos encantó, porque aprendimos la cultura de un país vecino e incluso del nuestro: sino hubiera sido por la escuela yo nunca hubiera sabido bailar el carnavalito, cosa que me fascinó”, dice Eliana. Y Emanuel y Belén comparten: “Todos los años deberíamos tener experiencias como ésta, que se pueden llevar a la práctica. No sólo que nos unió más como grupo, si no que todavía nos acordamos lo que aprendimos: si hubieran tenido la idea de que estudiaríamos la cultura de los países limítrofes, hoy no nos acordaríamos de nada. Pero al llevarlo a la escena, no se borra: queda”. Y agregan: “Ya le dijimos a la directora que este año queremos hacer algo parecido”.

Los profes recogen el guante. Silvia dice: “Ojalá todos los docentes tuvieran la energía para sostener este tipo de actividades. Lamentablemente, cada vez los profes se prenden menos, porque es mucho trabajo, muchas veces fuera de hora y no hay dinero extra”. Y sus alumnos eso lo saben: “No cualquier profe se anima a hacer una puesta en escena en el secundario”. Oscar, de plástica, comenta: “Lo que quedó es un lindo recuerdo, además de las máscaras”. “Que se las están comiendo las polillas”, interrumpe con su advertencia Raúl.

Como sea, todos coinciden en que la experiencia debe repetirse. “Es que además si no fuera por esto,

hasta cuarto año nosotros no tenemos educación artística. Por la orientación que tenemos –Economía y gestión de las organizaciones– tenemos sólo 80 minutos a la semana, en 4° plástica, en 5° música y en 6° teatro”, se queja Eliana. Y Oscar, su profe, concluye: “En todas las materias humanísticas se puede vincular el conocimiento y se puede servir de apoyo para cualquier otra asignatura”. Y a juzgar por lo que los chicos pueden hablar de los carnavales, parece tener razón.

EFEMÉRIDES, MEMORIA e

¿Cuál es el sentido de las efemérides?, ¿Cumplen todavía alguna función los actos escolares? Para las autoras de esta nota las efemérides fortalecen la memoria colectiva, pero no deberían constituir una actividad aislada.

El calendario no es sólo un cartón para colgar de la pared, es una creación cultural, producto de muchos esfuerzos, de estudio y observación; diferentes pueblos elaboraron con distintos criterios determinadas parcelaciones del tiempo que allí se reflejan. También constituyó un instrumento de poder cuando los conquistadores lo impusieron a sus conquistados, porque en los calendarios se remarcan además las conmemoraciones, que tienen que ver con el mantenimiento de tradiciones significativas, las cuales cohesionan centrífugamente a un grupo social y ejercen una acción centrípeta frente al *alter*, considerado motivo de disociación.

Paul Ricoeur¹, hablando sobre la memoria, plantea que no basta con recordar, es necesario rememorar, incluso celebrar. Nuestros recuerdos se inscriben en relatos colectivos reforzados mediante conmemoraciones, celebraciones públicas y cierta ritualización de los acontecimientos que la sociedad a la que pertenecemos considera destacados, a fin de preservarnos de la fragilidad de la identidad.

Las fechas elegidas para ser recordadas reflejan siempre una ideología dominante, una visión política y un ideal de nación, fijados por los grupos gobernantes en determinadas circunstancias históricas.



Así, al establecer un calendario de efemérides y la conmemoración en las aulas de algunas de ellas, señaladas como las más significativas, los estadistas de la llamada "generación del 80" apuntaron, hace ya más de un siglo, a fortalecer (o a despertar, según los casos) un sentimiento de pertenencia a la Nación Argentina, a través del conocimiento de ciertos hechos del pasado y del orgullo que se generaba a partir de la exaltación de esos episodios y sus protagonistas. Los días marcados en rojo, que contemplamos en nuestros viejos almanaques, no sólo constituían feriados, días de descanso, sino también fechas dedicadas a reforzar las tradiciones, las raíces fundacionales, la identidad de un pueblo en concordancia con la Historia oficializada, enseñada en las escuelas, promocionada a través de una historiografía *ad hoc*, tendiente todo ello a crear una conciencia nacional, de

pertenencia, respeto y obediencia.

En la tarea de conmemorar, que etimológicamente significa recordar de manera conjunta, la escuela tiene un rol importante, no sólo en el mantenimiento, significación y resignificación de las efemérides, sino también en la construcción de la identidad nacional, ya que ellas están referidas a "hitos y héroes de la patria".

Escuela y memoria

Nuestro tiempo desdeña el pasado, está inmerso en una tiranía del presente. La sociedad deshistorizada, la sociedad del presente perpetuo, la cultura de lo instantáneo, le están negando saberes a los jóvenes. Negar modelos distintos les hace perder de vista la obra de aquellos que han hecho del presente lo que hoy es. ¿Con qué instrumentos concep-

HISTORIA

tuales integran los alumnos las vivencias del hoy al relato del pasado? ¿Quiénes alientan el olvido de los saberes? ¿Con qué finalidad?

Las efemérides son importantes para fortalecer la memoria colectiva, uno de los lazos invisibles que unen a una comunidad, valorizando su legado histórico y afianzando la identidad nacional. En nuestro país, la memoria histórica unida a la mayoría de las efemérides ha quedado casi exclusivamente en manos de la escuela, no teniendo cabida ni realce en los ámbitos extraescolares ni en los muy influyentes medios de comunicación. Ello vuelve aún más difícil y aislada a la tarea de dotar de sentido a esos hechos referenciales de nuestra historia.

Hoy, cuando está en revisión la significación misma de lo nacional, y el escepticismo reinante torna poco creíbles a los héroes y sus hazañas, debemos reconocer que las llamadas *fechas patrias* y los actos con que se conmemoran, se han vaciado en buena parte de su contenido. Si no queremos transitar una y otra vez el camino de las viejas recetas, de los actos escolares en que se alternan discursos, glosas con frecuencia recicladas, poesías y números musicales en un collage carente de sentido, deberemos revisar también nuestras prácticas a la luz de una realidad que ha cambiado.

Desacartonar y volver a dar vida a estos actos requerirá que los docentes revisen su concepción de los mismos, que tiende a repetir viejos estereotipos aprendidos en su etapa

de alumnos. También deberán revisar sus propios conocimientos históricos sobre el hecho que se evoca, a fin de situarlo en un marco más amplio, actualizado y crítico.

Actos escolares y conciencia histórica

Los actos escolares no deberían constituir una actividad aislada y fugaz, sino integrarse en un plan de trabajo que los convierta en situación de aprendizaje. Hace un siglo, el Consejo Nacional de Educación daba instrucciones precisas para destacar las “fechas patrias”. Indicaba que durante los tres días previos se destinaría “una hora diaria a lectura, recitaciones y cantos patrióticos; las diversas lecciones que se den ese día se relacionarán directamente, en cuanto sea posible, con los hechos, las fechas y los nombres más memorables de nuestra revolución e independencia”. Sin caer en tales esquematismos, consideramos imprescindible un trabajo –previo y posterior, institucional y áulico– que permita dotar de sentido a cada celebración.

El pasado es rechazado por los jóvenes cuando se presenta como cosa muerta, caduca, lejana e irremediable. De cara al futuro, el pasado se les aparece como algo acabado, cerrado, en lo que no tienen cabida. Al igual que con todos los contenidos que se desarrollan en el aula, encontrar significación a las efemérides implica percibir el lazo que las vincula con nosotros, con nuestra realidad, nuestro presente y nuestro futuro.

Deberemos interrogar **desde el hoy**² a los hechos que se evocan, desde nuestras perplejidades y preocupaciones actuales, procurando integrar ese pasado y este presente con un ideal para el futuro. Descubrir la estrecha relación entre pasado-presente-futuro, refuerza los sentimientos de pertenencia y de identidad, que brindan a los hombres ese anclaje tan necesario en épocas, como éstas, de confusión y vértigo,

En definitiva, percibir nuestra historicidad, “hacer que cada presente sea parte de una Historia que dé sostén al viaje que cada existencia particular hace entre su nacimiento y su muerte. (...) Para organizar esa historicidad social que actuará como una trama de sostén, es necesario el recuerdo, la memoria (...) sin memoria no se puede concebir el futuro, pues el futuro se arma con pedazos del pasado, acontecimientos que actúan como piezas de un rompecabezas que, re-ordenadas, arrojamos delante nuestro en el tiempo”³

Norma de la Plaza y Doralice Lusardi son profesoras de Historia

- 1 Cfr. Ricoeur, Paul (1998), LA LECTURA DEL TIEMPO PASADO: MEMORIA Y OLVIDO, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- 2 Cfr. De la Plaza Norma, Gasco María Susana y Lusardi Doralice (2002), HACIA UNA HISTORIA VIVA. EL METODO RETROSPECTIVO, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
- 3 Moffat, Alfredo (1996), “Apostar al juego de la Historia”, en Revista Fin de Siglo, número especial.

A globe is the central focus of the top image, with several children's hands reaching out to touch it. The globe shows continents and oceans. The background is a classroom with a yellow wall and a whiteboard.

La educación

GLO BALIZADA



El Banco Mundial influye en los procesos y objetivos de la política educativa llevada adelante por los países latinoamericanos. De esto se ocupa Xavier Bonal que disertó en Córdoba.

Xavier Bonal, un catalán que ha profundizado sus estudios acerca de la “Globalización y Educación” en Latinoamérica, explica su interés en nuestro continente: “Tengo una afinidad afectiva y unos vínculos emocionales muy importantes con esta parte del mundo”. “Pero más allá de estas razones, que obedecen a cuestiones personales históricas, cuando uno aborda como objeto de estudio la ‘globalización’ se da cuenta que en Europa no existe como aquí una imposición de las agendas políticas –Europa es mucho más aburrida– y mi interés está puesto en los programas de ajuste estructural impuestos por las instituciones multilaterales de crédito”, explica.

El sociólogo catalán sostiene que, desde principios de los 80, el Banco Mundial se ha convertido en la institución con mayor capacidad de financiamiento de la educación –a raíz de los préstamos condicionados– y con mayor influencia en el diseño, la planificación y la aplicación de políticas educativas en los países receptores. El BM trasladó para sí el control de las decisiones, transformándose en un verdadero sujeto inductor de procesos de globalización educativa.

-¿Cuáles son las modificaciones más evidentes que se produjeron en los países receptores de créditos del B.M.?

- Por un lado, se introdujeron mecanismos y formas de gobernabilidad que van más allá de las decisiones del Estado-Nación, y se sitúan en el ámbito de los organismos multilaterales, que tienen capacidad de gobierno sin Gobierno. Por otro, los contenidos de las políticas educativas, los proyectos de investigación,

los métodos de evaluación para la viabilidad de proyectos, consolidaron la ideología neoliberal, caracterizada por la necesidad de un Estado mínimo, y la introducción de mecanismos de mercado de tipo “competitivos”.

- ¿Por qué señala a los 80 como el inicio de este proceso de globalización educativa?

- Porque es en los 80 cuando las instituciones multilaterales de crédito como el FMI y el BM empiezan a ejercer presión directa para lograr la apertura económica de la región, y los países –debido al crecimiento de su deuda externa y de los tipos de interés, y a los procesos inflacionarios– aceptan las condiciones impuestas por estos organismos para acceder a nuevos créditos.

- ¿Qué compromisos asumían los Estados de la región?

- Los créditos sólo eran otorgados si los Estados receptores se comprometían a estabilizar sus economías y a llevar a cabo importantes reformas estructurales –que suponían la estabilidad, la reducción del déficit fiscal, la apertura de sus economías y la liberalización de los mercados internos a través de la privatización o desregulación– que resultaron en la desaparición del Estado como agente de cambio estructural y su reducción a un mero generador de condiciones para el desarrollo de una economía de mercado.

- ¿Cuáles fueron los resultados de estas políticas?

- El resultado de la aplicación de estas políticas fue devastador: aumen-

tó el desempleo, la pobreza, la desigualdad social y se redujeron los servicios sociales.

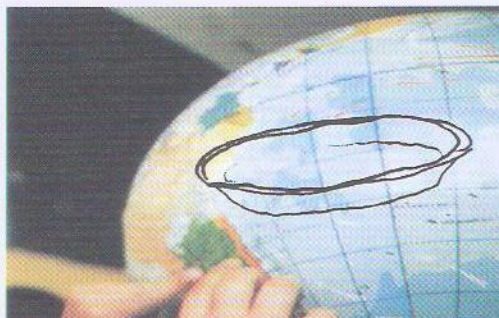
En el ámbito educativo, estos procesos de ajuste estructural significaron la reducción del gasto público educativo –como porcentaje del PBI, del gasto público total y per cápita–, de la tasa de escolarización en algunos países, de la calidad de la educación y el aumento de las tasas de la deserción y del ausentismo escolar.

El financiamiento educativo

Para Bonal, una de las principales consecuencias que tiene la dependencia con el financiamiento externo es que los gobiernos generan una planificación educativa centrada en el marketing y en estrategias para acceder a créditos internacionales sin tener en cuenta la racionalidad de la *public choice* (decisión pública). A esto se añade la reducción del gasto destinado a educación que afecta con más intensidad a la educación secundaria y superior.

- El Banco Mundial da prioridad a la educación básica a costa de la enseñanza técnica y superior ¿por qué?

- El Banco Mundial indujo los presupuestos educativos de los países menos desarrollados, para dar prioridad a la enseñanza básica. Se mos-



traba como una institución ocupada en la lucha contra la pobreza y la desigualdad de oportunidades educativas.

Pero al mismo tiempo recomendaba aumentar la participación de los usuarios en el financiamiento de la educación secundaria y superior lo cual terminó reduciendo las posibilidades de acceso de los sectores con menos recursos a estos niveles de enseñanza y profundizando las desigualdades educativas.

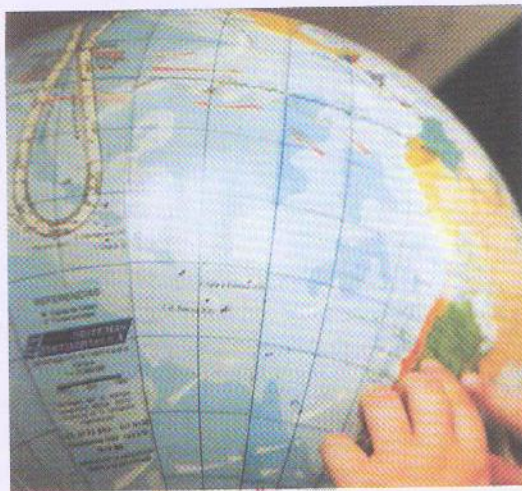
-¿Cuáles son los argumentos utilizados para impulsar la privatización de los servicios educativos?

-La privatización es vista como un mecanismo de compensación ya que los Estados han hecho una fuerte reducción de los fondos destinados a la Educación. Por otro lado, el BM justifica la participación de los privados argumentando una mayor efectividad de éstas escuelas por sobre las públicas. Además la privatización de la enseñanza secundaria y superior colabora en la expansión de estos niveles, lo que se supone es un mecanismo que permite mejorar la productividad laboral y el aumento de la competitividad en una economía global.

Más desigualdad

El caso de la privatización de los servicios educativos no es el único que ha servido para profundizar las disparidades educativas, según el sociólogo, la descentralización –que él señala como otro de los componentes de la retórica de las reformas impulsadas por el Banco Mundial–, lejos de aumentar los niveles de rendimiento académico, han incremen-

tado las desigualdades entre escuelas y entre diferentes áreas geográficas. Bonal es claro: “De acuerdo a la lógica del BM, el currículum, los métodos pedagógicos y los sistemas de evaluación mejoran de forma inquestionable si son gestionados de forma descentralizada”. “El modelo de referencia es la escuela privada: el argumento es que si se consigue dotar a la escuela pública de la misma autonomía que tiene la privada, si se incentiva la competitividad entre escuelas a través de mecanismos



de asignación de recursos, entonces, la calidad de la educación y el uso de los recursos mejorará sustancialmente”, recapitula. “Sin embargo –continúa– hay poca evidencia de que la educación mejore, quizás porque muchas reformas no persiguen el logro escolar sino un mayor control sobre el trabajo docente y un alivio de la responsabilidad financiera y de gestión para los gobiernos centrales”.

-¿Cuáles son las consecuencias en el trabajo docente?

-Una de las consecuencias de los procesos de globalización educativa ha sido la extensión de los sistemas de evaluación homogéneos –con el objetivo de poder comparar los re-

sultados a escala internacional– que se basan en la concepción de que la calidad de la educación se puede medir objetivamente y que guarda una estrecha vinculación con la productividad y la competitividad. Esta evaluación, que muchas veces ha sido utilizada para explicitar las diferencias entre la educación pública y la privada, para facilitar la elección de un centro escolar, o para supervisar los procesos de descentralización educativa –como ha sido el caso de Argentina–, también ha servido como un mecanismo de presión sobre el trabajo docente y como un modo de etiquetaje.

De igual manera, los programas de ajuste estructural han tenido efectos directos en las condiciones de trabajo de los docentes –a quienes, desde el Banco Mundial, se los ha acusado de buena parte de los males de la educación de los países pobres– con la reducción de sus salarios, el deterioro de las condiciones de trabajo (a raíz de la presión del BM para aumentar el promedio de alumnos por curso) y el aumento de los sistemas de supervisión (que han contribuido a deteriorar la imagen del profesorado y a ejercer un efecto negativo sobre su efectividad).

Reducción del gasto, pobreza y desempleo

Para Xavier Bonal los programas de ajuste estructural implementados por los organismos multinacionales de crédito han tenido también efectos indirectos en los sistemas educativos. “La recesión y el desempleo que afectan a las familias más pobres incrementa la necesidad de que los niños contribuyan con su trabajo al ingreso familiar y no asistan a la escuela”, sostiene el sociólogo al

tiempo que agrega: "Por otro lado, también aumentan los costos de los materiales necesarios para la educación, como libros, vestimentas, transporte escolar, lo que impide a sus padres mandar a los niños a la escuela".

El desempleo y la caída del salario real, asimismo, provocan la existencia de una mano de obra altamente calificada y barata, lo cual reduce los beneficios de los niveles educativos inferiores y aumenta la demanda de los niveles superiores, que no reciben las inversiones necesarias por parte del Estado. De esta manera, "sólo determinados grupos sociales pueden beneficiarse del aumento del diferencial de la inversión educativa en enseñanza superior", en palabras de Bonal.

Las diferencias salariales existentes según el nivel de calificación alcanzado, ha producido en los países

menos desarrollados una modificación en las pautas de consumo, en la demanda educativa, de las clases medias que "optan, por ejemplo, por realizar fuertes inversiones en la enseñanza secundaria privada, con el objetivo de posicionarse favorablemente para el acceso a las mejores universidades, que generalmente son públicas".

Los 90 ¿una bisagra?

Aunque a partir de los noventa se comenzaron a ver cambios en el discurso de los organismos internacionales, producidos por las críticas sufridas ante los efectos negativos de los ajustes, Xavier Bonal no es optimista acerca de un cambio en la orientación de las políticas del Banco Mundial: "A pesar de que el Banco Mundial ha tomado el concepto de 'educación para todos' de

UNESCO, y que se ha hecho eco de las críticas de UNICEF acerca del rostro humano del ajuste, e incluso que ahora se ha empezado a preocupar por combatir la pobreza, en mi opinión no hay cambios profundos en su orientación".

-¿Entonces, hay alternativas?

- Una de ellas es el Foro Mundial de Educación de Porto Alegre, que es un foro de la resistencia y de la producción. Aunque el nivel de dependencia financiera sea muy alto, el sistema educativo siempre se ha caracterizado por ser capaz de no ser oficialista y de luchar por una mayor educación: una educación popular y social. Yo creo que Porto Alegre es la referencia.

Xavier Bonal es sociólogo de la Universidad Autónoma de Barcelona

Segundo Encuentro del FORO MUNDIAL DE EDUCACION

La segunda edición del Foro Mundial de Educación que tuvo lugar en Porto Alegre, Brasil entre los días 19 y 23 de enero de este año, contó con la participación, como oyentes, de un grupo de docentes de distintos niveles y dirigentes de la Unión de Educadores, (que se costearon sus gastos). El Foro convocó a unas 15 mil personas provenientes de 100 países de todos los continentes. La plural participación de conferencistas y panelistas dejó en evidencia la unanimidad en la defensa de la educación pública como derecho social inalienable.

Según datos divulgados internacionalmente hay en el mundo 882 millones de analfabetos, de los cuáles el 63,7 por ciento son mujeres y 115 millones son niños de 6 a 12 años.

En este encuentro se reflexionó sobre los límites, las potencialidades, los retrocesos y avances, como las dificultades y triunfos de la educación liberadora e inclusiva: la

que es capaz de promover la participación cívica activa, intercultural y mundial. Se retomó además el análisis crítico del contexto mundial dominado por la hegemonía del modelo neoliberal y se rechazó la mercantilización de la educación puesta en práctica por los organismos internacionales. Finalmente se repudió enfáticamente la cultura de la guerra y la violencia, tras lo cual los presentes ratificaron su compromiso con la paz y la solidaridad.

Por otra parte una de las decisiones adoptadas por el comité organizador del Tercer Foro Mundial, que se llevará a cabo en el segundo semestre del 2004, en Porto Alegre, es el de realizar acciones, eventos y encuentros en Europa, Asia, Africa y América. La Unión de Educadores de la provincia de Córdoba ha comprometido sus esfuerzos y participación en distintas instancias para la organización del encuentro regional del Foro que se hará en América Latina.



Cuando abrí los ojos

Mis padres tenían un grupo de amigos con los que se juntaban una vez por semana. Lo llamaban el día del libro. Ese día conversaban de algo que se habían propuesto leer, charlaban, reían, se detenían en alguna palabra, en una imagen, jugaban con los sentidos, disfrutaban del placer de compartir ese encuentro entre amigos, y yo, que era pequeña, los espíaba desde atrás de la puerta.

Eran tiempos en que los niños guardábamos silencio frente a las conversaciones de los adultos: no hacíamos ruido, ni nos estaban permitidas las interrupciones. Ese era un momento sagrado. Una fiesta.

Perla Suez cuenta que su padre, médico de un pueblo entrerriano, y gran narrador le relató historias durante toda su niñez en Basavilbaso y que muchos años después –“al día siguiente de su muerte”– tal vez movida por el dolor, se sentó a es-

cribir un relato, que luego su hija, de ocho años, reconoció como algo que ya le había contado su abuelo. Perla pudo rescatar palabras atesoradas en su memoria. Por eso ella dice que se produce una alquimia entre lo que uno escuchó y lo que quiere transmitir y que leer da ganas de escribir.

No obstante sostiene que los textos no son buenos ni malos en sí. Y que ella cree que los docentes, los padres, los escritores, deben orientar las lecturas hacia aquellas que permiten pensar, inventar, recrear, imaginar. “Los únicos libros peligrosos –para mí– son los que te impiden razonar”, dice. “Son aquellos que presentan un mundo esquemático que nos someten a la pasividad”.

A la hora de las recomendaciones Perla propone trabajar en las aulas con el ejemplar de *Moby Dick* de Herman Melville que si bien es una

novela larga permite un acercamiento a diferentes temas, por caso, el de la amistad entre niños de distintas culturas, valor que promueve la tolerancia, aunque no olvida citar a las escritoras argentinas como Graciela Montes, Laura Devetach o Ema Wolf.

“Creo –dice para terminar– que la mejor arma para defendernos de este mundo injusto, caótico y bélico es el pensamiento promovido desde las lecturas”.

“Como mis recuerdos me remiten a una infancia plagada de libros sigo escribiendo cuentos y novelas ambientadas en mi pueblo. Porque fue allí donde descubrí la lectura apenas abrí los ojos.”

Perla Suez es escritora cordobesa



“Hacia una Historia viva: el método retrospectivo”

Autoras: Norma de la Plaza, María Susana Gasco y Doralice Lusardi
Editorial de la UNC, 2001

“A través de este libro pretendemos contribuir a que la historia no sea para nuestros alumnos cosa de viejos, aburrida e inútil y transformar aquello de *historia fue*, por esto otro, vivificante y motivador de *historia es*”, dicen las autoras. “La diferencia metodológica con la forma tradicional de enseñar la materia en la escuela media pone el énfasis en el análisis del presente como elemento motivador y punto de partida, ya que con el otro método rara vez queda tiempo para desarrollar los últimos años de la historia nacional. El pasado reciente no puede ni debe quedar al margen de la historia”.

El énfasis está en el rol dinámico del alumno y en el aporte que éste realiza desde sus interrogantes y los testimo-

nios que recoge, estimulando el intercambio con el medio social.

Las docentes son profesoras de historia de diversas instituciones de la ciudad de Córdoba que han aplicado este método de trabajo durante más de una década. Sus destinatarios son los profesores de la materia, alumnos del profesorado y especialistas de Ciencias de la Educación.

“Secuenciando al revés los contenidos conceptuales a desarrollar en el aula, partimos de un contenido conocido, aunque no demasiado, para, en aproximaciones sucesivas, en un ir y venir, buscar en el pasado las claves que nos permitan entender e interpretar este presente”, señalan para concluir.



Educación Tecnológica

Autoras: Ing. Cristina Bonardi y Arq. Gladys Ludueña
Editorial Brujas
Tel/fax: 0351-4606044
e.mail: editorialbruja@arnet.com.ar

Esta obra es una propuesta de Aula-taller para el CBU o 3er. Ciclo del EGB. Su rasgo diferencial es que nace en el aula, a partir de la experiencia de las autoras con sus alumnos del CBU de la escuela “Dr. Alejandro Carbó” y del colegio “La Salle”.

Se fundamenta en los tres grandes ejes de la currícula oficial:

- Los sistemas tecnológicos contemporáneos.
- Evolución y control del accionar tecnológico.
- Interacciones entre el accionar tecnológico, el ambiente natural y socio-cultural.

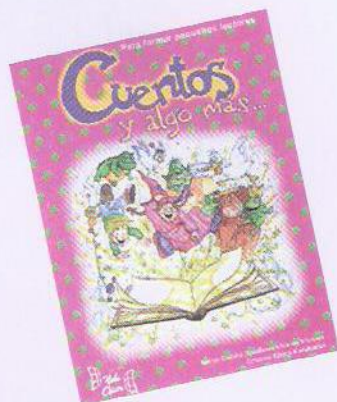
Sobre estos lineamientos, en la obra se trabajan ocho módulos temáticos, cuyos contenidos se presentan a través de redes conceptuales y se ordenan por sus

relaciones significativas en un eje principal que guía el aprendizaje.

Para el desarrollo de cada módulo se cuenta con múltiples actividades de tipo aula-taller complementarias, que promueven en los alumnos la apropiación comprensiva, crítica y reflexiva de los contenidos de Educación Tecnológica y están centradas en sus vivencias y en el contexto regional de nuestra provincia de Córdoba.

Además, el docente cuenta para el seguimiento del aprendizaje de sus alumnos, con listas de cotejo para cada módulo de trabajo, que contribuyen a la evaluación integral de los jóvenes en su proceso de aprendizaje.

Este material se presenta con un formato de libro carpeta con un costo de \$18 para los alumnos.



Cuentos y algo más

Para formar pequeños lectores
Nivel Inicial y EGB 1

Editorial Hola Chicos

Cuentos con dificultad progresiva de lectura partiendo de la imagen sin texto hasta llegar a la lectura de cuentos sin apoyo gráfico.

Este libro se propone acercar a los chicos a la lectura a través de la imagen y el juego literario cuidando que las palabras se introduzcan gradualmente y haciéndolos protagonistas de este proceso.

Guía para el Docente

Editorial Hola Chicos

La enseñanza de la lectoescritura es un proceso que requiere tiempo, paciencia y una gran dosis de creatividad por parte de los docentes.

Formar niños lectores en un mundo con un claro predominio de lo audiovisual propone un gran desafío a la creatividad de padres y maestros.

GENES, CLONES Y SOCIEDAD

Dilemas Bioéticos

Autores: Rebeca Muler Aique, 2002

Una obra con información rigurosa y accesible sobre los descubrimientos científicos y los avances tecnológicos que configuran la "revolución biológica" y su impacto en la vida de las personas y las sociedades.

Esta "nueva biología" nos enfrenta con dilemas bioéticos acerca de los cuales nuestra generación deberá tomar decisiones: ¿puede o debe la especie humana controlar su propia evolución biológica?, ¿es ético patentar animales, vegeta-

les, humanos y/o sus genes?, ¿aumentará la discriminación racial por la información que surja de los análisis de ADN de diferentes etnias?, ¿se podrá impedir la discriminación laboral basada en el genotipo?, ¿deben ser eliminados, conservarse o utilizarse con fines terapéuticos los embriones sobrantes de fertilizaciones in vitro?, ¿es aberrante la clonación humana? En suma, ¿qué obligaciones bioéticas tienen las generaciones actuales respecto de las futuras?

Para poder decidir responsablemente necesitamos conocer los riesgos y beneficios que la ingeniería genética trae consigo, porque es presentada por algunos como la solución a los problemas del hambre, la salud, la contaminación ambiental... y por otros, como un nuevo pacto de Fausto con el Diablo.

INVESTIGAR LA CIUDAD

Proyectos de investigación participativa en la escuela

Autora: Beatriz Susana Sevilla
Colaboradoras: María Teresa Brachetta, Patricia Chaves, María Beatriz Peñafort de Oliva
Aique, 2002

El diseño de proyectos promueve en las aulas experiencias de aprendizaje que superan el tradicional y problemático alejamiento que existe entre el sistema educativo y el contexto social.

La problemática urbana es, sin duda, una de las más importantes de la agenda actual para investigadores en ciencias sociales y también para políticos y planificadores. Por eso es adecuado emplearla como eje integrador de proyectos escolares. No sólo es de rigurosa actualidad,

sino también muy compleja y permite reconocer y explicar múltiples fenómenos de la vida social que incluyen la formación ciudadana. Pero, para diseñar y poner en práctica proyectos integradores se requiere que los docentes participantes adquieran ciertos conocimientos y desarrollen algunas competencias específicas.

Esta obra ofrece amplia información sobre los fundamentos y los procedimientos para investigar la realidad social urbana. También se muestran las etapas de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, con especial atención a la producción de itinerarios, como recurso adecuado para investigar la ciudad.

El CD que acompaña al libro contiene testimonios de experiencias realizadas por la autora y sus colaboradoras en escuelas de zonas urbanas y urbanomarginales.

LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Aprender con los demás

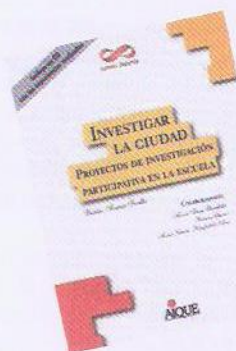
Autores: Juan Antonio Huertas, Ignacio Montero
Aique, 2001

Esta obra desarrolla un contenido clave para la formación general pedagógica de los estudiantes de profesorado y los docentes en ejercicio. Su propósito es ayudar a entender la situación de aprendizaje grupal, que viven los alumnos y aportar orientaciones didácticas para hacerla eficiente y satisfactoria para los que enseñan y los que aprenden. Analizan en-

tonces qué se entiende hoy por aprender y enseñar y qué significa la motivación para el aprendizaje.

Incluye también interesantes reflexiones críticas y ejemplos sobre las diversas estrategias para organizar el aprendizaje en grupos cooperativos, ya que éste ha sido el modo de "aprender con los demás" más recomendado por los investigadores de la interacción en el aula, en las últimas décadas.

Este libro se refiere precisamente a las formas de interacción en el aula y la formulación de proyectos didácticos según el grupo de alumnos y los contenidos que deben enseñar.

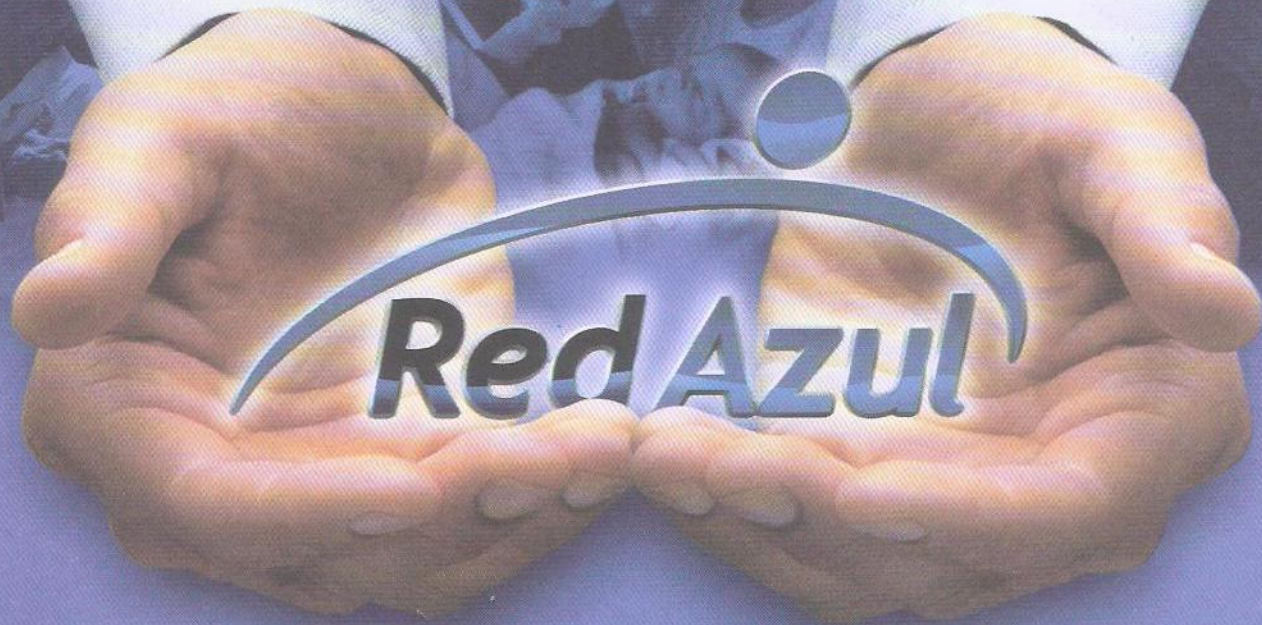


Eligió bien.

*Cuando 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

IPAM
Instituto Provincial de Atención
Médica de Córdoba

9 de Julio esquina Fragueiro
Como siempre, atendemos su consulta en el
0800-222-0220


RedAzul

Instituto de Educación de **UEPC**

- **Capacitación: presencial y semipresencial a distancia**
- **Plan de Apoyo en Concursos a directivos de nivel medio**
- **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