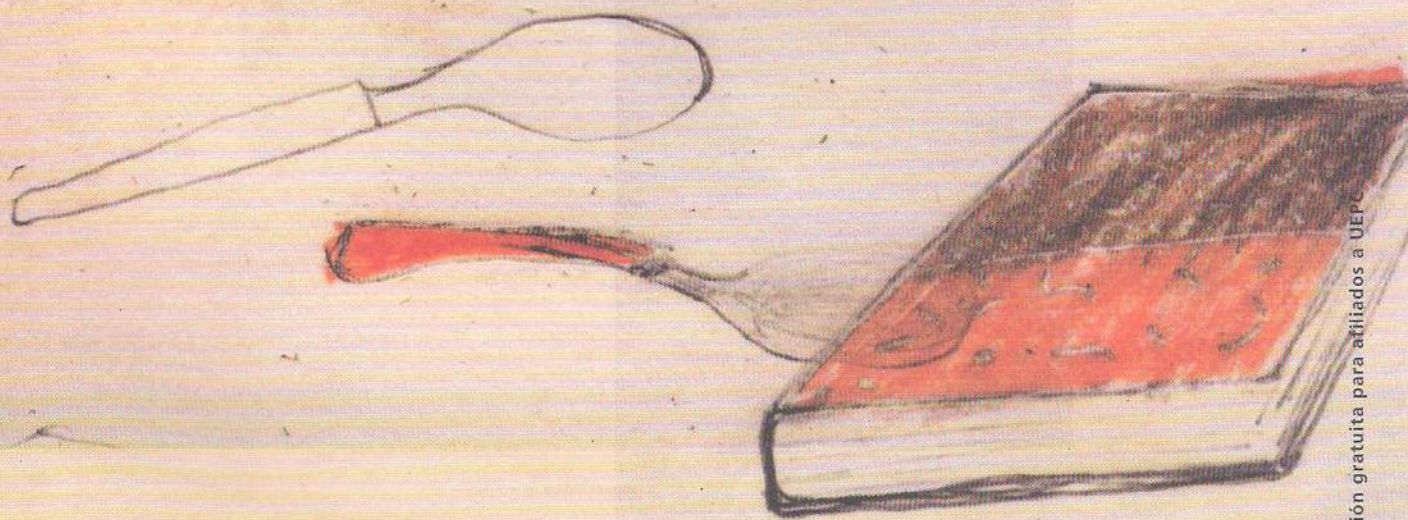


Educar

en Córdoba

2003

Año 3 - N° 5 - Junio



\$3,50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Dirección
Carmen Nebreda

Consejo Editorial
Carmen Nebreda
Oscar Ruibal
Encarnación Sobrino
Aurorita Cavallero
Liliana Arraya

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Redacción:
Micaela Bressán
Eugenia Monti
Mónica Beltrán
Mariana Mandakovic
Silvana Zanelli

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

Revista Educar en Córdoba
Editor: Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba
25 de Mayo 427
Tel: 0351-4101442
e-mail: revista@uepc.org.ar

Impresión
Kent-von Düring
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
e-mail: revista@uepc.org.ar / Tel: 0351-4101442

Revista Educar en Córdoba es una publicación trimestral cuyo PROPIETARIO es la UNION DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CORDOBA



¿Enseñar la tragedia de la guerra?

pág. 2



No soy
un proselitista de la
filosofía

pág. 6

Los temas
difíciles



pág. 12



EN NOMBRE DE
DIOS

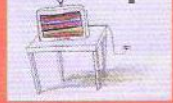
pág. 16

El conocimiento como
mercancía



pág. 20

**La confrontación
que no fue**



pág. 24

Cómo nos ven,
cómo nos vemos



pág. 26

Tenía que llamarse
Buchón

pág. 31



Yo
puedo
ayudar



pág. 34

Lecturas **RECOMENDADAS**



pág. 38

Novedades
Editoriales
pág. 40



“Hablemos del trabajo, del amor sobre todo,
 donde la telaraña y el alacrán no habitan
 Hoy quiero abandonarme tratando con vosotros
 De la buena semilla de la tierra”

Miguel Hernández

¿Enseñar la tragedia de la guerra?

Al iniciar la redacción de este texto, me he planteado una serie de interrogantes cuyas respuestas, muy probablemente, puedan ser catalogadas de *ingenuas o tal vez de pueriles*... Por mi parte, las percibo como *optimistas*, porque se acercan en gran medida a la naturaleza de las respuestas que damos a los difíciles interrogantes que nos plantea cotidianamente el quehacer docente. ¿Qué trabajador de la educación no conserva –a pesar de todo– un reservorio escondido de optimismo?

Por otra parte hoy, el pueblo argentino todo vive un momento de optimismo generalizado en el cual pareciera encontrar respuestas, que hasta ayer no encontraba, para construir el futuro con nuevos bríos. Es en este marco que nos proponemos *valorar la Educación para la paz y la comprensión internacional*.

La educación no es sólo transmisión y construcción colectiva de saberes y conocimientos, sino también una práctica social comprometida con valores, a partir de los cuales se contribuye a la formación de los sujetos y al cambio de las sociedades.

La pedagogía crítica y liberadora que nos inspira, es bien sabido, supone una dosis importante de voluntarismo, de fe en la transformación. Aquella pedagogía que parte de las condiciones de existencia concretas de los actores de la educación; de sus experiencias cotidianas,

para realizar desde ellas el análisis de los contextos políticos, económicos, sociales y culturales donde se desarrolla la vida humana tanto del pasado como del presente, *es una pedagogía que invita a reconocer el grado en el que “tú estás en mí y yo en ti” o “vos estás en mí y yo en vos”*; es decir al reconocimiento de que *la “otra” o el “otro”* son mi hermana o mi hermano.

La valoración del “otro”, que empieza con la valoración del propio compañero, resulta fundamental para enseñar la tragedia de la guerra y educar para la paz.

Así como hay “otro” cercano, hay “otros” más lejanos y también diversos: son los diferentes **pueblos** que habitan regiones dentro de mi país y fuera de él; cerca y también muy lejos en el planeta, porque el mundo ha sido siempre “un caleidoscopio de culturas”, como expresa José Saramago.

Para abordar, entonces, el tema de la paz y de la guerra conviene partir del reconocimiento *de la diversidad de los pueblos*; tanto como la *de los sujetos*. Enseñar la dignificación de todas las identidades culturales que pueblan el planeta es una forma de dignificar nuestra propia *identidad argentina y latinoamericana construida con la mayor heterogeneidad cultural* que sea posible pensar, en la cual se han fundido, muchas veces, trágicamente, seres humanos originarios de diversos conti-

entes y múltiples etnias. Tema antropológico por excelencia remite igualmente a una concepción filosófica de *lo humano: uno, pero múltiple; uno, pero diverso*.

Esta idea de diversidad es fundamental, dado que la significación que se le atribuya tendrá que ver con las posibles y aun antitéticas *justificaciones* que se realizan de las guerras o de las conquistas coloniales o imperiales. Si se reconoce *la diferencia de los otros* y se la dignifica, no se podrán seguir glorificando los crímenes de poblaciones enteras, ni las invasiones cruentas, ni los genocidios en nombre de la civilización o de algún tipo de evangelización y aun en nombre de la “libertad” como se quiere hacer creer en el caso de la reciente invasión a Irak

La historia y las ciencias sociales argentinas y latinoamericanas son particularmente eurocéntricas. La visión europeísta tiñe los análisis de la historia nacional y latinoamericana, así como la interpretación de los fenómenos sociales. Esto ha conducido a reforzar ciertos **estereotipos** que circulan en la sociedad y a desvalorizar las culturas no europeas, particularmente las autóctonas.

La escuela es un espacio en el que es frecuente que se reproduzcan **los estereotipos sociales**. Se escucha en las aulas referencias a: el “Negro”, el “Bolita”, el “Villero”, el “Chino”..., a los cuales se suele acompañar de calificativos particularmente peyorativos. Tales estereotipos apuntan igualmente a una desvalorización de las culturas de origen. Este tipo de lenguaje es capaz de orientar las conductas tanto de los niños como de los adultos, generándose una animadversión en relación a los así nombrados. La representación que contiene el estereotipo no constituye sólo vocablos, sino que compromete las acciones del sujeto; en este caso refuerza y legitima la discriminación: sentimiento que muy probablemente nos acompañe toda la vida y transmitamos a nuestra descendencia.

Voy a retomar el tema del **eurocentrismo** que aparece con mucha fuerza en la enseñanza de la historia; en la *interpretación de los procesos históricos* (políticos, sociales, económicos, culturales...). Aún hoy, los textos tanto de la Escuela Primaria como Secundaria visualizan la Conquista y Colonización de América como “un encuentro de culturas”, omitiendo el carácter de dicha Conquista, llamada hoy “la primera globalización”, durante la cual se cometió el más grande genocidio de la historia de la Humanidad y no sólo de los pueblos originarios de América sino de hombres y mujeres africanos que

fueron cazados en sus propias comunidades para ser conducidos como animales salvajes a estas tierras con el fin de ser explotados en provecho del naciente capitalismo.

Todavía hoy, la dicotomía “Civilización vs. Barbarie” está presente en manuales escolares de Ciencias Sociales y de Historia. La “Civilización” se identifica con la cultura “blanca” de los países europeos capitalistas y por cierto, más recientemente, con la de los EE.UU.; mientras la Barbarie la constituye el resto de la Humanidad. Ahora bien, en el lenguaje cotidiano de las clases medias y aun de sus intelectuales, nosotros los argentinos aparecemos exclusivamente como descendientes de europeos y ahí se acaba la identidad nacional; se repite con frecuencia que “nacimos de los barcos”. Una mayoría, que considero apabullante, tiende a desconocer la existencia no sólo pasada sino actual de los pueblos originarios, de sus descendientes, así como de los “morochos”, descendientes de africanos que pueblan estas tierras. No sólo se omite la existencia, la identidad, de estos habitantes, sino igualmente sus trescientos años de luchas y de insurrecciones que llevaron a cabo los pueblos de América desde México a la Patagonia para afirmar sus identidades, su dignidad, su condición humana negada.

¿Es posible seguir negando, omitiendo, silenciando o mintiendo acerca de los crímenes cometidos por una parte de la humanidad?

Las nuevas Ciencias Sociales que tratamos de construir desde la periferia del Sur se encuentran comprometidas en un arduo trabajo para descifrar la dominación colonial e imperial, que no sólo es el origen de la mayoría de las guerras y genocidios, sino también es modeladora de las ideas dominantes en nuestras formaciones sociales. En toda América Latina y el Caribe grupos de investigadores se encuentran comprometidos para crear “la historia popular de América Latina y nuestra propia historia”, como la llamo. Soporte fundamental de la enseñanza para la paz la constituye la pedagogía crítica que invita a estudiar los problemas mediante un proceso de *concientización* en beneficio de cada uno de los sujetos de la educación y de los pueblos a los que pertenecen. Al mismo tiempo desde *su base filosófica se concibe a la educación como un proceso complejo de creación ética, en el cual se entrelazan dialécticamente: ciencia, conciencia y sentimientos*.

Encarnación Sobrino es socióloga

Queridos chicos: Ustedes saben, han tenido que aprender cómo el poder gana, cómo los hombres matan por poder. Han tenido que aprender, lo ven por televisión, la atrocidad de los bombardeos, de las masacres, de la miseria, del horror que trae la guerra a quienes la padecen.

Saben también que otros chicos como ustedes verán morir de dolor a sus padres, a sus hermanitos. Pero eso no importa al poder.

También saben que millones y millones de hombres han manifestado por las calles del mundo sus deseos de paz, su oposición a esta guerra. Y eso tampoco parece haber importado al poder.

Entonces, ante la gravedad de la situación que vivimos, vengo a testimoniarles que habremos de permanecer en la decisión de no aceptar la guerra, de no resignarnos a ella.

Hay que mantener, queridos chicos, encendida en el alma la llama de este dolor de humanidad, y ser fiel.

Si esta determinación permanece, será inquebrantable. Podrán hacer la guerra, pero han de saber que son asesinos, que así los llamarán los chicos de todo el mundo.

El amargo presente al que nos enfrentamos exige que nuestras palabras, nuestros gestos, nuestra obra se consagre, como verdadero cumplimiento de nuestra más alta vocación, a expresar nuestra angustia, el peligro, el horror, pero también la esperanza, el coraje y la solidaridad de los hombres.



En medio de esta tremenda situación, cada hombre y cada mujer, ustedes también chicos, están llamados a encarnar un compromiso ético que los lleve a expresar el desgarramiento de miles y miles de personas cuyas vidas están siendo reducidas al silencio a través de las armas, la violencia y la exclusión.

Se ha hecho evidente que quienes detentan el poder toman decisiones ajenas al sentir de la humanidad, guerras atroces que sostienen a los países poderosos contra los pueblos desamparados bajo la siniestra ironía de resguardar a la humanidad.

Frente a estos hechos, frente a la violencia y a la muerte de nuestros hermanos, hemos de resistir para resguardar ese absoluto, donde la vida y los valores ya no se canjean, alcanzando así la medida de la grandeza humana.

En todos los idiomas paz es una palabra suprema y sagrada. Expresa el deseo de Dios para los hombres. El deseo de un reino de paz y justicia; la paz y la justicia que estamos acá para reclamar y testimoniar. *

(*) Texto de **Ernesto Sábato** (leído por el escritor argentino en un acto por la paz realizado en la ciudad de Buenos Aires el 19 de marzo, cuando se cumplían las 48 horas dadas por Bush para el abandono de Saddam de Irak).



No soy
un proselitista de la
filosofía



En entrevista con Educar Abraham nos contó cómo entiende él el trabajo de pensar, fustigó la filosofía de los niños y dio su opinión sobre la función reproductiva de la educación y el ingreso a la universidad.

Tomás Abraham nació en Rumania y llegó a Argentina a los dos años. Es licenciado en Filosofía y Sociología por las Universidades de La Sorbonne y París VIII. Estudió con Louis Althusser, Michel Foucault, Alain Badiou. Se dedica a enseñar filosofía en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es responsable de un pensamiento que parece siempre ser desafiante. Sus ideas son polémicas y las dispara sin medir demasiado la reacción que puedan provocar en el otro. Fundó el Colegio Argentino de Filosofía y publicó varios libros: **Pensadores bajos** (1985), **La ética en Foucault** (1987), **Los senderos de Foucault** (1988), **La guerra del amor** (1992), **Historias de la Argentina deseada** (1995), **El último oficio de Nietzsche** (1997), **Batallas éticas** (1998), **La aldea local** (1999), **La empresa de vivir** (2000), **Vidas filosóficas** (2000), **Tensiones filosóficas** (2001), **Situaciones postales** (2002) y **El último Foucault** (2003).

Hace ya varios años formó el "Seminario de los jueves" un espacio para pensar "en tensión" con otros pensamientos. Son unas cuarenta personas que se reúnen cada jueves, de las cuáles unos 25 integran el elenco estable, es decir, dan conferencias. El resto deben ser oyentes por un año. Cualquiera puede sumarse –hay profesores, comerciantes, psicoanalistas, gente del teatro, físicos, estudiantes– pero el requisito para entrar es el compromiso: sólo a una reunión uno puede asistir como turista, si va dos veces tiene que quedarse como oyente un año.

Es justamente con esa gente que está desarrollando en el Centro Cultural San Martín, en la ciudad de Buenos Aires, un ciclo que se extenderá por una parte importante de este año llamado "Tensiones argentinas" que pone en juego cada lunes el pensamiento de dos artistas o pensadores.



**La Belga
Argentina S.A.**

servicios sociales

- Cobertura Médica.
 - Emergencia Médica.
 - Plan promocional en cobertura de sepelio para titulares IPAM y su grupo familiar.
- (SOLICITE PROMOTOR A DOMICILIO)

Casa Despontin

PERE LACHAISE S.A.

106 años en servicios funerarios

- A.M.D. y todas las mutuales
- Planes pre-pagos de sepelios, parcelas, cremación, sin límites de edad.
- Traslados a todo el país.



– *La palabra tensiones, que aparece en sus libros y seminarios, ¿qué significa para usted?*

– Es un modo de concebir el trabajo del pensamiento. Para mí el trabajo de pensar en filosofía no es el de un individuo al que se le ocurren cosas y al que los pensamientos le brotan, como si fuera el agua de una fuente.

El trabajo del pensamiento necesita de otros pensamientos. A nadie se le ocurre nada por primera vez en el desierto. Ya nacemos y comenzamos a hablar y pensar en un campo sembrado. ¿Por qué cosas? Por otros pensamientos y en cada campo de lo que se llama cultura hay un sembradío. Uno se ubica en un campo sembrado. Puede cosechar o puede también sembrar. El espacio está lleno, hay que desglosar maleza y hacerse un lugar. Los pensamientos de la tradición, de las escuelas, de la herencia cultural resisten a la novedad.

– *¿La escuela es un lugar de reproducción de pensamientos?*

– Los pensamientos tradicionales, instalados, tienden a perpetuarse, a reproducirse y tienen su personal: no sólo las maestras sino también los comentaristas, los historiadores, el dogma, el canon. Todo eso tiende a reproducir lo ya dicho. Entonces para incursionar con palabra propia, para decir, si uno cree que tiene algo que decir, y penetrar en esa jungla de cemento hay que hacerlo a los hachazos. Es decir, que el trabajo de pensar nace en tensión con lo ya hecho, ya dicho y ya sembrado. Pensamos en relación a otros pensamientos. Esto puede ser de modo antagónico (pensamos contra), a modo de admiración (pensamos para ensalzar) puede ser un pensamiento de odio, de malestar: pero siempre estamos o dialogando o conversando o discutiendo o polemizando con otros pensamientos.

– *Usted es un hombre bastante mediático, accede a entrevistas, da conferencias masivas, publica libros ¿Tiene la intención de hacer de la filosofía algo masivo?*

– No me interesa que la filosofía sea algo masivo, ¿para qué? ¿Para que esté lleno de charlatanes por todas partes? No, lo que me interesa es, como cuando hago un libro, que se lea, acá que la gente escuche. No existe “la filosofía en general”, existe lo que hace uno, entonces me interesa que se conozca. Yo no soy un proselitista de la filosofía. Yo no creo que la filosofía haga mejor a las personas, nada hace pensar a las personas.

Abraham siempre sorprende con sus respuestas. Uno espera que un filósofo crea que la filosofía es buena para la gente. Pero él dice –provocativamente–: “No soy un

proselitista de la filosofía”. Sin embargo, enseña filosofía en la universidad y escribió decenas de artículos y de libros sobre el tema. Es provocativo con lo que dice y cómo lo dice. Por momentos parece que estuviera actuando, desde un personaje. Otras veces da la sensación de decir simplemente lo que se le cruza por la cabeza en ese instante.

– *¿Pero usted no cree que pensar sirve?*

– Pensar... uno puede pensar como el c.... No, no hay garantías... no creo en los benefactores de la humanidad.

– *¿Qué significa pensar como el c...?*

– Pensar, piensa todo el mundo y no es una garantía. Es un acto natural como respirar. La educación y razonar también hace nazis, no hace mejores personas. La información en sí misma no es buena aunque sea para dar opciones, pero lo vuelvo a decir, la filosofía no es una cosa que la conciba como benefactora de la humanidad.

– *Usted no cree que si estuviéramos mejor educados podríamos elegir mejor?*

– Sí claro, pero eso no tiene que ver con pensar. Todo el mundo piensa, está lleno de brutos que piensan. La educación es importante porque la información da opción, por lo tanto, libertad. La educación es importante para darle contenidos y opciones al pensar, porque una persona que piensa lo hace con sus ideas de acuerdo con sus circunstancias particulares, a veces, pero es fructífero y provechoso ampliar el horizonte.

– *No le llama la atención que vaya tanta gente a sus conferencias, en tiempos donde se habla de la poca participación?*

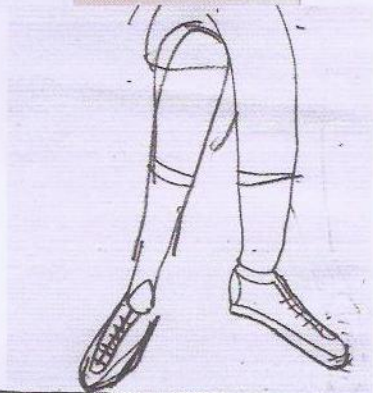
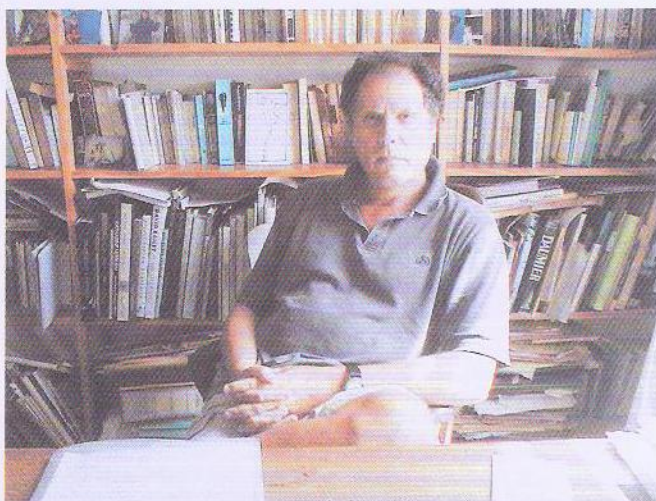
– Yo siempre reuní mucha gente en conferencias y con los libros. Además ahora en el campo cultural hay mucho interés, mucha obra de teatro, como una reacción ante la crisis económica, política, hay como un no dejarse deprimir del todo. Hay menos Miami, entonces, esto es gratuito o barato y Buenos Aires sigue ofreciendo una educación y cultura de buena calidad, desde los museos hasta la universidad. Por eso no me sorprende ver tanta gente. Además yo tengo un modo de hacer filosofía que es accesible pero no porque baje el nivel sino porque lo subo y cuanto más uno sube el nivel más claro es.

– *¿Qué es subir el nivel? Porque hay quien entiende que eso es decir palabras difíciles...*

–Bueno, cuando uno no maneja un tema es torpe y repite una jerga. Para mí, subir el nivel es sacar lo que es esencial y transmitirlo en forma directa. Nunca concebí la filosofía como la habilidad de hacer cierto tipo de esoterismo para tener prestigio.

Filosofía para niños

Cuando Tomás Abraham habla de la filosofía para niños, tan de moda en este último tiempo, no ahorra críticas al decir que “los niños no necesitan de la filosofía” y que esta especie de influjo proveniente de Estados Unidos en definitiva “trata que el chico se porte bien y que nunca sea demasiado original. Y si es medio rebelde se lo descalifica con categorías psicológicas que señalan que es muy narcisista, que quiere llamar la atención o ser más que los otros. En definitiva, los chicos no necesitan de la filosofía. ¿Por qué? “Porque no están enfermos, todavía”, se responde y añade que “los chicos no están envenenados de estupideces”. “Tienen una cosa que es el juego y la alegría, si no los maltrataron mucho, y se les puede dar información. Es muy difícil ser un buen maestro, tener contacto con los pibes, darles libertad, información, dejarlos crecer, impulsarlos a la rebeldía, que puedan decir que no tanto como sí. No se necesita de un lenguaje tan espeso, tan denso que requiera de una pericia. La filosofía es para gente grande, necesita instrumentos de crítica”. Justamente se dice que se la utiliza para fomentar la crítica, argumento que tampoco convence al filósofo quien concluye: “La actitud crítica de los chicos sólo puede estimularse si el maestro tiene una actitud crítica. Siempre hay que empezar por los maestros. ¿Filosofía para maestros? Eso habría que hacer, pero siempre se empieza por los chicos por falencia de los maestros, eso también pasa en la universidad: mil talleres para nivelar en el Ciclo Básico Común, pero quién nivela a los maestros que no investigan hace 25 años, que no tienen idea de las novedades, que no tienen curiosidad, que rumian la misma rutina y lo que ellos mismos estudiaron, que se burocratizaron por completo, que están deprimidos en la enseñanza. Lo mismo hacen con los niños: filosofía para maestros sería mejor”.



LA UNIVERSIDAD

Abraham es profesor de Filosofía del Ciclo Básico Común (CBC), período muy cuestionado porque casi la mitad de los jóvenes no termina en el tiempo previsto, otros muchos desertan o cambian de carrera. Él intenta una respuesta al señalar que “en el CBC de Buenos Aires entran 70 mil por año y a la universidad entran 70 mil por año. Lo que pasa es que hacen el CBC en dos años o dos años y medio. Esto no quiere decir que sea un fracaso porque no todo el mundo hace 6 materias por año. Creo que el fracaso está después del primer año, en cada una de las universidades donde hay una deserción de casi el 50 por ciento. Ése es el fracaso. A segundo o tercer año llega la mitad y después menos todavía. Bueno, ese es un fracaso, pero ¿qué damos como alternativa?: ¿cupos? ¿ingreso selectivo con cupos? No está mal, porque en términos ideales se reduce la cantidad de gente, es más manejable la enseñanza y, por lo tanto, el acercamiento y el nivel que se puede lograr puede ser superior. Sería más reducido pero más capacitado.

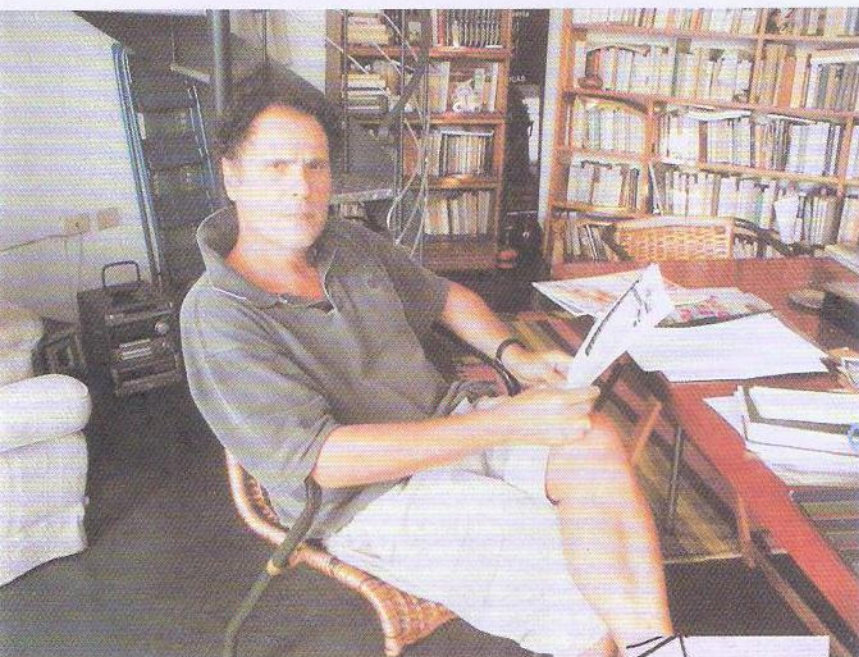
Pero lo que ocurre es que la poca gente no garantiza calidad, si no basta ver las universidades privadas: comparemos la carrera de Psicología de la UBA y El Salvador, tipos que egresan de una y otra, y luego hablemos”.

No obstante, para Abraham no puede justificarse la incomodidad que sufren los alumnos de la universidad pública: “Es una humillación que se le hace a los pibes cuando se los obliga a hacer cuatro horas de cola para hacer un trámite. Eso no es ningún favor, es una humillación y es parte del parasitismo y el ñoquizado que hay en la facultades”. Sin embargo, Abraham sostiene que estas razones no son suficientes para fijar un cupo en el ingreso universitario: “Si a un pibe a los 18 años yo le pongo un cupo y no lo dejo entrar a la universidad, la sociedad como sociedad y espacio social ¿qué le doy?. En un país donde no hay trabajo, donde no hay otro tipo de inserción, donde la carreras terciarias son nominales porque no le van a permitir encontrar trabajo... lo envío a la desocupación, es decir a la nada, a la changa. Yo, así como está el país, no estoy en contra de que este sistema de gratuidad se mantenga porque no todo arancelamiento es para lo que podría servir, que es para que los profesores dejen de trabajar gratis. El arancel no va para eso y el chico que entra a los 19 años a la universidad aunque esté dos años, salió de la secundaria y le sirve: Se mueve en

un ambiente masivo que lo hace conocer a otra gente y otras cosas. Por ejemplo, en la universidad pública se hace política y hacer política no es colgar carteles, ser pro chino o meter la foto del Che Guevara y esos anacronismos. Es enterarse que hay una asamblea por un paro docente, enterarse de lo que pasa... En la secundaria el joven está aislado, tiene un mundo propio que no lo relaciona con un mundo más grande y la universidad en parte sirve para socializar, encontrar nuevas amistades, nuevos temas, conocer nuevos textos y autores. Si está dos años no salió igual, aunque esté vegetando. Esta no es una buena universidad pero, como tantas otras instituciones en la Argentina, cumple un rol social sustituto. ¿Cuántos empleados públicos están en la Intendencia porque no hay planes trabajar para ellos? Podemos echarlos y la intendencia seguramente funcionaría mejor pero la sociedad funcionaría peor”.

Abraham prefiere, por ahora, no cambiar el sistema de financiamiento de las universidades públicas al sostener que “es mejor no tocar las cosas, no se va a encontrar una solución mejor sino caer en que va a haber un grupo menor en la universidad y el resto no va a tener un pito que hacer. Bueno, al menos escondemos el problema. Y yo prefiero esconder, escondamos. A veces me dicen: “Andá a operarte con un médico argentino en unos años...” A lo mejor en algunas facultades es posible poner cupos y en otras no...”

Aun así insiste en que cree “que la universidad argentina sobrelleva bastante bien la dignidad”. “Es importante exigir adentro. Incluso el estudiante puede decir ‘me dan poco y me piden mucho’. Y está bien que sea así porque el que tiene interés se las rebusca, aunque el aula esté llena. Siempre hay forma de acercarse al profe, bancarse las colas, buscar bibliografía. La universidad tiene que exigir al estudiante que suba aunque no venga bien preparado. Nunca hay que nivelar para abajo. Olvidémonos de la palabra esa de los típicos demagogos democráticos que hay acá, esa cosa progre, de cuarta: ‘Ay, los pobres... hay que nivelar porque viene de la secundaria pública y en cambio el otro de la privada’. Yo digo: que el de la pública se rompa el alma y saldrá mejor que el otro, si tiene ganas... Que los estudiantes sepan que hay que hacer esfuerzos, el profesor no puede transmitirle a sus alumnos su propio facilismo... eso no le sirve a nadie”.



LA DESESPERANZA

En el libro de reciente aparición "El misterio argentino" (Editorial El Ateneo), el periodista Pablo Chacón entrevista a Tomás Abraham, junto a otros pensadores, sobre la Argentina que quedó después del corralito y los cacerolazos.

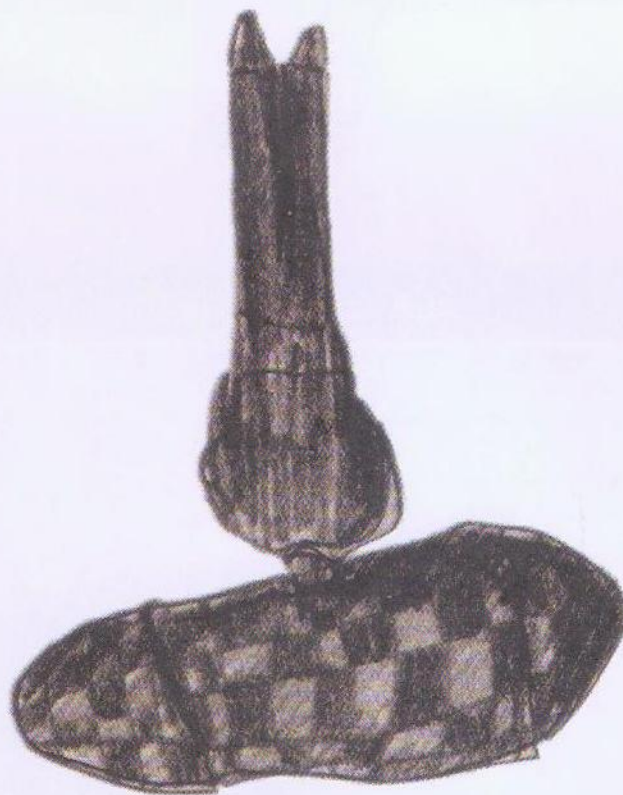
Allí, Abraham cuenta que él es uno de los que creyó en el gobierno de la Alianza y que cuando se desilusionó perdió "la última esperanza de un gobierno donde pudiera primar la racionalidad".

El periodista le pregunta "¿Usted ya es un escéptico, un desesperanzado?" Y el filósofo responde: "Es que el sueño burgués que me hizo ser hombre de la Alianza se me quedó. Yo quería una Argentina burguesa. Con la infraestructura que más o menos había dejado Menem y si se llevaban bien con algunos del

establishment para no asustarlos, para que no se llevaran todo, para que hicieran negocios en la Argentina, con gente decente en el gabinete, que piensa que la gente es igual, con un poco de compasión cristiana, con un poco de moral kantiana, con ese tipo de gente que ve al otro, no para hacer cooperativismo, sino para que haga su vida. Si ese tipo de gente hace política, con convicciones llamadas democráticas, uno apuesta. Uno cree. Yo no soy un escéptico. Yo tenía confianza. Quería una Argentina burguesa. Una república donde se dijera algo así como 'aceptemos la desigualdad de las situaciones sociales, pero nivelemos lo máximo posible las condiciones', a la manera de John Rawls. Bueno, ese sueño se terminó para siempre."

“Hablar de cualquier situación traumática colectiva o individual, siempre es difícil en la escuela. Creo que hay que distinguir entre las situaciones de catástrofe o guerra que irrumpen en nuestra cotidianidad y los eventos traumáticos de la historia que queremos enseñar, por ejemplo el Holocausto, o el genocidio de las tribus indígenas, o las torturas y las desapariciones de la última dictadura militar”, dice Inés Dussel, investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Los temas **difíciles**



“ Cuando los temas que abordamos están más lejanos en el tiempo podemos preparar una entrada que los encuadre en una serie de preocupaciones políticas y éticas que den más esperanza, más optimismo sobre la posibilidad de hacer otra cosa con el pasado para proponer otro futuro. En cambio, cuando sucede una catástrofe o una guerra y al día siguiente tenemos que ir a la escuela a discutir ésto con los chicos, estamos todos en la misma situación de shock y de indefensión. Fente a cómo se desarrollan las cosas, vamos aprendiendo todos juntos sobre qué está pasando, sus alcances, sus consecuencias, y eso dificulta que preparemos y pensemos qué y cómo enseñar todo esto. Ni hablar de cuando las escuelas actúan como centros de evacuados, y cuando lo primero y prioritario es resolver las urgencias. La posibilidad de pensar cómo hablar de estos temas es mucho menor.

De cualquier manera, creo que ante la inmediatez de los hechos nos ayuda tener en cuenta lo que preparamos en función de estos otros temas de enseñanzas históricas. Algo así como entrenar nuestros “reflejos”, o mejor dicho nuestras sensibilidades, sobre cómo se habla del dolor y del trauma en el aula y en la escuela”.

—¿Y cómo se hace para hablar de algo tan shockeante como la guerra por ejemplo?

—Algunos dicen que hay que diferenciar entre lo que se dice a chicos muy chicos y a los chicos más grandes, pero yo no soy una convencida de la psicología etapista, tan de moda, que establece diferencias entre un chico de 5 y otro de 7 años, sin tener en cuenta de dónde viene, a qué clase social pertenece, de qué familia, esto es, qué historias porta.

No obstante, me plantearía qué tengo que enseñar, qué quiero enseñar, de acuerdo con el aula y la escuela concreta en la que enseño. Pensaría qué saben los chicos, qué les preocupa, no en términos de sus intereses (porque creo que los intereses aparecen cuando hay preguntas interesantes que los hacen aparecer) sino en términos de sus momentos vitales, de sus circunstancias, de su contexto. Hay momentos, por ejemplo cuando uno está entrando en la adolescencia, terminando un ciclo de escolaridad e inaugurando otro, donde las crisis vitales son fuertes, donde el temor a otra pérdida es muy fuerte y desgarrador. Me parece que ése es un dato a tomar en cuenta cuando enseñamos estas cuestiones que nos ponen al límite, que nos ponen en contacto directo o indirecto con el límite de la vida, con las posibilidades de los seres humanos en su relación con la naturaleza, con las mismas limitaciones de las sociedades humanas y sus organizaciones políticas, sus máquinas de guerra, sus ideologías, sus fanatismos. Esto va a ser escuchado en forma muy diferente por algunos chicos y por otros, y creo que esto es lo que tenemos que pensar cuando nos planteamos qué vamos a enseñar.

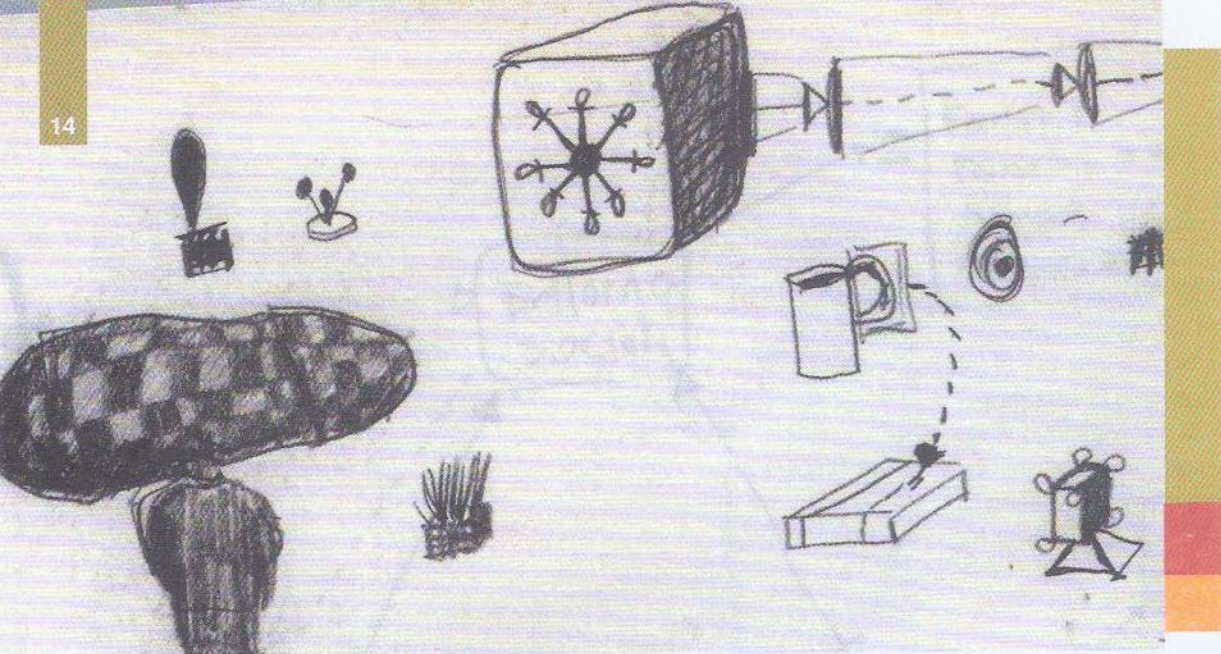
—Ud. habla de algunos cuidados

—No quiero decir con esto que no hay que enseñarlo; creo que ciertas pedagogías se plantearon seguir a pie juntillas los famosos “intereses” de los chicos, y como trataba de explicar antes, estoy en absoluto desacuerdo con esa construcción de los “intereses” y sobre todo de la niñez, que parece que es lo mismo en todos lados, que parece que no está atravesada por cuestiones de clase social, de capital cultural, de género, de localización, o de religiones.

Precisamente porque somos todos diferentes, pero al mismo tiempo porque queremos una sociedad igualitaria, es que hay que insistir en el carácter público de la educación, en que lo que enseñamos es de vital importancia para la sociedad. Me parece que no es “optativo” y no está sujeto a debate si una comunidad o unos chicos quieren aprender lo que enseñamos sobre el Holocausto o la dictadura, o sobre el desastre humanitario que significa la guerra. Me parece que esas son decisiones públicas, políticas en el sentido más amplio de la palabra, sobre el tipo de formación que queremos darle a las nuevas generaciones, sobre las bases políticas y éticas sobre las que queremos fundarnos como sociedad. Claro que cómo y cuándo plantearlo, a través de qué ejemplos históricos y contemporáneos, con qué “entrada”, es lo que hay que pensar en cada caso.

—Nos gustaría alguna sugerencia.

—Por un lado, me parece que hay que trabajar estos eventos con la mayor profundidad que podamos, tratando de entender por qué sucedieron o suceden, cuáles son las dinámicas históricas, sociales, o de la naturaleza que están en juego. La guerra de Irak, por ejemplo, es una buena oportunidad para pensar el mundo, para repensar nuestro centramiento en la perspectiva occidental, para revisar otras relaciones entre Oriente y Occidente, cuestionando esta construcción del Oriente como el “mal” que se está haciendo hoy, aunque esa construcción viene desde hace varios siglos (las cruzadas, la homogeneización religiosa católica, las guerras con los turcos en el siglo XIX, son algunos ejemplos). Pensar por ejemplo que durante las persecuciones religiosas de los siglos XI a XIII, muchos erudi-



tos europeos se refugiaron en Bagdad y guardaron allí saberes y libros muy valiosos para lo que hoy consideramos la cultura occidental. Esto puede ayudar a ver lo cambiante y lo relativo de esas posiciones, y sobre todo la intensidad de las relaciones y de los movimientos entre culturas y pueblos sobre los que nos fundamos como civilización. Pensarnos, entonces, no como el resultado de los europeos blancos, sino como el cruce, la mixtura, de muchas culturas y civilizaciones. Incluso a veces estamos más abiertos a pensar cuáles son las herencias indígenas o afroamericanas en América, pero no vemos los lazos con Asia o con África que también estuvieron presentes y están presentes en esto que somos. Y no hablo sólo del siglo XIII, sino de las migraciones del siglo XIX y XX, por ejemplo.

—Si nos reconocemos como una mixtura no tendremos rechazo por los otros.

—Desde esta perspectiva lo que se discute cuando hablamos de estos temas es sobre cómo vivir con otros y cómo llevar esa vida con otros en situaciones traumáticas. Me parece que repensar la idea que tenemos del otro, lo que esperamos que sea, si queremos que sea exactamente

eso que nos imaginamos o si le damos lugar a que sea ese otro, irreductible a nosotros, y precisamente por eso valioso y original, es fundamental para plantearse otras formas de vida, ya sea en la escuela, en el barrio o en la sociedad en general. Varios filósofos (pienso en Derrida, en Levinas entre otros) hablan de la cuestión de la alteridad, de la otredad como algo central en la relación con uno mismo y con los otros, y me parece que ese es un tema que hay que pensar mucho más en las escuelas, donde estamos acostumbrados a pensar más bien cómo convertimos a todos en lo mismo y no cómo pensamos en el valor de la diferencia. Una cosa que no ayuda es confundir diferencia y desigualdad: parece que si uno dice que la diferencia es valiosa, está de acuerdo con las desigualdades económicas, sociales y culturales. Y no es así, uno puede pelear contra las injusticias tratando de cualquier manera de que cada uno pueda ubicarse como un ser humano que porta una historia y una perspectiva original y valiosa.

—¿Se puede ser objetivo o neutral cuando se enseña un tema de estos?

—No creo que uno pueda ser neutral en la enseñanza, en ningún tema en

realidad. No es neutral enseñar una u otra matemática, como bien lo sabía la dictadura cuando prohibía la enseñanza de la teoría de conjuntos, y tampoco es neutral enseñarla de una u otra manera, proponiendo problemas interesantes y desafiantes, permitiendo que cada uno pruebe, trabajando en equipos, discutiendo las soluciones a las que cada uno llegó, o bien escribiendo en el pizarrón la fórmula y esperando que los pibes copien esa fórmula para resolver lo obvio y listo. Digo, ahí hay dos ideas muy diferentes sobre lo que los chicos pueden y son capaces de hacer, otra idea de la alteridad y de la mismidad, otro valor de esa búsqueda personal de cada uno. Y por supuesto, tampoco es neutral la enseñanza del Holocausto, o de la guerra.

—¿Qué ocurre cuando surgen voces distintas si por ejemplo algún chico dice estar de acuerdo con la guerra?

—Me parece que el docente tiene que proponer bases claras de discusión, bases respetuosas, bases cuidadosas que no expongan a los chicos a contar cosas muy personales a todos, que no los hieran directamente, y al mismo tiempo bases que planteen que hay acuerdos sociales sobre lo

que está bien y lo que está mal, y que esas bases son las que queremos reforzar, mejorar, hasta ensanchar si se quiere para que permitan una mejor vida para todos, pero que esas bases implican el respeto a la vida de todos, el cuidado de la vida de todos, la idea de la igualdad, de que todas las vidas valen lo mismo. Aunque no se cumpla en la sociedad y todos los días veamos y suframos con las injusticias, me parece que la escuela, como espacio público, como espacio de formación de las nuevas generaciones, tiene que insistir en sostener estas bases, en educarnos a todos en esas bases.

–Ud. habla de rememorar lo pasado y abrir una perspectiva futura de esperanza.

– Cuando uno enseña el trauma es importante proponer acciones reparadoras que tienen que ver con la importancia de insistir en la enseñanza de bases más democráticas para la vida social. Creo que hay que proponer actividades que ayuden a ver que se pueden hacer cosas en relación al dolor propio y el de los otros y que no da lo mismo que las sociedades recuerden, acordando en que estas catástrofes no tienen que volver a pasar y que uno puede hacer algo para que el otro esté mejor, aunque más no sea acompañar-

lo en el dolor, acercarse y mostrarle que no está solo y exponerse a compartir eso. Me acuerdo de la película de Akira Kurosawa, **Rapsodia en agosto**, que cuenta el reencuentro de una abuela sobreviviente de las bombas atómicas con sus nietos, y las dificultades de transmitir ese dolor. Esa es una película bellísima que recomiendo a todos y que se puede trabajar en clase. En esa película los nietos, que empiezan a ver esa experiencia de la abuela, van a Nagasaki a visitar donde murió su abuelo, y pasan por el monumento a las víctimas. Este monumento me parece impactante: es una especie de fuente de mármol, donde se lee la inscripción “ellos tenían tanta sed”, porque quienes murieron cuando se tiró la bomba murieron calcinados, deshidratados, pidiendo agua, y todos los visitantes toman agua de la fuente y la vuelcan sobre el letrero, dándoles agua a los sedientos, acercándose a ese dolor,

pensando en su sufrimiento y al mismo tiempo haciendo una reparación, simbólica, de ese dolor. Me parece que tenemos que pensar en monumentos parecidos, en actos parecidos, que muestren que no da lo mismo recordar que no recordar, y sobre todo que insistan en la forma del recuerdo, en cómo la historia tiene lazos con el presente y cómo nos sentimos parte de esa historia y tratamos de hacer algo para que ese dolor no se repita. Y cuando hablo de historia, lo digo en términos muy amplios, es lo mismo hoy con las inundaciones o con la guerra: siempre hay dolor en la experiencia humana, hay pérdidas, hay muertes, hay desgarros, pero es sobre la insensatez de las sociedades (con nombre y apellido, cabe aclarar) que causa más dolor y más muerte y más sufrimiento de los que deberíamos soportar, sobre lo que hay que trabajar.

Inés Dussel es doctora en Educación Flaco/Universidad de San Andrés

Lecturas recomendadas:

Como enseñar temas difíciles de Inés Dussel está en la página web del Ministerio de Educación de la Nación; **Memoorias en presente**, libro de Sergio Guelerman contiene artículos sobre el tema; Joan-Carlés Melich, escribió en **La ausencia del testimonio**, sobre la ética y la pedagogía de los relatos de sobrevivientes del Holocausto; Carlos Skliar, en **¿Y si el otro no estuviera ahí?**, propone reflexionar sobre las formas en que pensamos y nos vinculamos con los otros.



SANATORIO DEL SALVADOR S.A.

Informa

La **inauguración** de la primera etapa de su nueva unidad prestacional

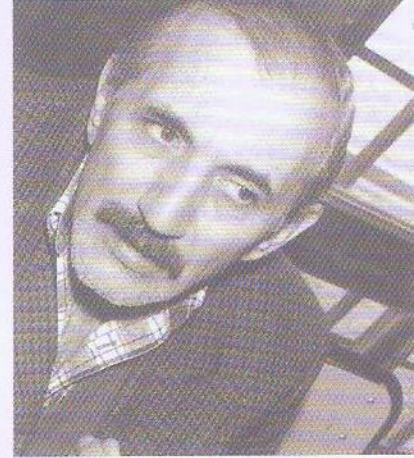
SANATORIO DEL SALVADOR II

Deheza 542, Barrio General Paz, de la Ciudad de Córdoba. Tel: 0351 - 45 28888

De este modo SANATORIO DEL SALVADOR, que continúa con su atención habitual en Rondeau 455, Tel: 0351-42 48001,

AMPLIA SU CAPACIDAD DE ATENCIÓN PARA DAR MÁS Y MEJORES SERVICIOS

EN NOMBRE DE DIOS



Mucho se ha escrito y hablado sobre los intereses económicos y geopolíticos de la escalada bélica contra Irak. En esta entrevista, Alberto Parisí, señala los aspectos éticos y los valores políticos que se esgrimieron para justificar el conflicto.

“ La invasión anglonorteamericana y la de sus pocos aliados operó como una cruzada, en nombre de valores declarados como irrenunciables: los éticos o morales y los valores políticos. El presidente norteamericano lo explicitó cuando dijo al mundo que Dios estaba con los Estados Unidos y que su país iba a la guerra en nombre de Dios”, reflexiona el sociólogo Alberto Parisí quien responde afirmativamente cuando se le pregunta si no es contrasentido hablar de guerra en nombre de Dios: “En las etapas más evolucionadas de las grandes religiones –y de la ética que de allí se deriva– se privilegia la vida sobre la muerte, aunque doctrinariamente y a lo largo de la historia puedan encontrarse tendencias fundamentalistas a partir de la convicción de que se posee “la verdad” y que son infieles quienes descrean de ese mensaje divino. Pero ¿de qué Dios se trata cuando Bush, en su nombre, puede asesinar a mansalva?





"El Triunfo de la Muerte" Peter Bruegel

–*El fundamentalismo ¿es inherente a las religiones?*

–Es verdad que casi todas las grandes religiones del mundo son bifrontes y tienen una dimensión dogmática, intolerante y guerrera como la que se ejemplifica a través del Dios de los ejércitos o de la Guerra Santa. En ellas persisten imágenes de la deidad como ser supremo arbitrario que decide sobre la vida y la muerte y ello pervive y ha sido parte doctrinaria del judeocristianismo y del Islam, por caso. Pero, también es cierto que las permanentes resignificaciones del mensaje moral de las grandes confesiones religiosas fueron acentuando otras dimensiones decisivas como, por ejemplo, la convocatoria a la convivencia solidaria, a la justicia, a la esperanza de hacer del mundo un lugar que privilegiara a la vida y rechazara el ideario de la muerte. Si focalizamos esto en el cristianismo, ya que Bush y los miembros de la coalición que llevaron a cabo la cruzada que ha desbaratado a Irak se confiesan cristianos, veremos que, en esencia, esta religión plantea algo básico y sustantivo al apostar por la vida, simbolizada en la solidaridad, la justicia, la libertad, la esperanza y la creatividad.

Acentuar sólo una dimensión del mensaje religioso –que nadie podrá negar que está presente en su desarrollo histórico– es apostar por el fanatismo, la intolerancia y el fundamentalismo, matriz que alimenta la moral de los halcones que desataron esta cruzada devastadora en nombre de Dios. Por el contrario, acentuar otras dimensiones es ponerse en sintonía con los orígenes de los grandes mandatos éticos de la humanidad.

–*Y como hay antecedentes de inquisiciones también los hay de actitudes abiertas, solidarias... tolerantes...*

–Hace más de cuatro mil años, en el *Libro de los muertos de Osiris*, de la cultura egipcia, aparece el concepto de la vida después de la muerte. Allí se alude a la “resurrección”. Pero para resucitar y gozar de la vida para siempre, el individuo debe comparecer ante los dioses y demostrar que ha sido justo, exclamando: “*No cometí iniquidad contra los hombres; no empobrecí a un pobre en sus bienes; no hice padecer hambre; no añadí peso a la medida de la balanza; no robé pan y di pan al hambriento, agua al sediento, vestí al que estaba desnudo y di una barca al naufrago*”.

Estos mismo imperativos ético-prácticos aparecen en el Código de Hammurabi del 1700 antes de nuestra era, producto de una influencia directa de la cultura egipcia y de allí pasarán, muchos siglos después, al viejo pueblo de Israel (cuando estuvo coercitivamente exiliado en la Mesopotamia). De allí vienen los ecos de estos mandatos morales que encontramos en la Biblia –tanto en el Viejo como en el Nuevo Testamento– cuando en distintos lugares y textos se lee que el *justo* que vivirá para siempre es aquel que “*dio de comer al hambriento, beber al sediento y protegió a la viuda y al huérfano*”. Esta moral práctica, estos imperativos revolucionarios para una humanidad muy joven, plagada de incertidumbres y violencia, han sobrevivido en la conciencia moral de los seres humanos.

Si bien no es mi intención hacer estos planteos desde un ámbito religioso, es posible afirmar que a través de las grandes religiones se manifestaron mandatos éticos esenciales, ligados a la reafirmación de la vida, la solidaridad entre los seres humanos y la justicia con los vulnerables. También es cierto –como ya se dijo– que desde las religiones se dio lugar al dogmatismo y la intolerancia, como así también a la justificación para el enfrentamiento entre los hombres.

– *Pero eso excede lo religioso.*

– Más allá de las adhesiones religiosas que los individuos y los pueblos exhiban, lo original y decisivo está en la permanencia y crecimiento de un criterio moral que, al madurar, se fue redefiniendo paulatinamente en lo que hoy llamamos Derechos Humanos, ciudadanía social, derechos a la inclusión, ejercicio de la libertad, autonomía, crecimiento y calidad de vida para todos.

– *El presidente Bush habló también de restablecer la democracia en Irak.*

– Con Dios en la proa de sus portaviones y miles de millones de dólares en armamentos, dijo que había que restablecer los derechos humanos y argumentó que había que hacer de Irak un país viable y previsible, es decir, una democracia al “estilo” occidental.

El pensador brasileño Leonardo Boff señala al respecto que “occidente siempre tuvo la obsesión de llevar la salvación al mundo. Primeramente lo intentó mediante la misión cristiana y, al secularizarse, con la política y con la guerra. Eso significó imponer, para bien o para mal, los valores y las instituciones occidentales a todos los pueblos. Este propósito ha fundamentado el imperialismo occidental”. Habría que observar en este caso, respecto a lo que dice Boff, que, en esta situación, el imperialismo occidental ha obrado con valores que poco tienen que ver con la secularización. Hemos visto en acción las formas del fundamentalismo religioso más primitivo, sirviendo de apoyo a una occidentalización y democratización instrumentadas a través de crímenes de lesa humanidad. La guerra contra Irak está en las antípodas de las premisas que declararon los actores principales de la coalición: luchar por valores morales y democráticos.

– *Hay una apelación moral como sustento político.*

– Toda ética o moral ha tendido siempre a volverse una norma explícita y reconocida para la interacción social. Es decir, ha buscado institucionalizarse y fundar un orden para que las sociedades sean de alguna forma viables. La forma en que se articula ese orden, qué valores contiene, qué lo fundamenta, qué mandatos (explícitos o implícitos) instala en la convivencia social, ha sido siempre materia de largos debates, confrontaciones y conflictos entre los seres humanos ya que no existe un orden social neutro. Las normas, valores, mandatos y poderes que lo sustentan favorecen a pocos, en desmedro de las mayorías. Dicho de otra forma, la desigualdad acompaña a los humanos desde siempre, aunque no sea éste un dato genético ni tampoco el destino inexorable e inmodificable de nuestra especie, si bien la humanidad ha avanzado cuando ha sido capaz de achicar la brecha de las desigualdades, generando espacios de democratización creciente.

– *¿Cuáles son esos momentos?*

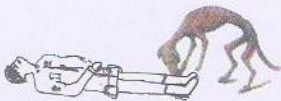
– La modernidad occidental asumió que sin el orden/Estado, toda sociedad no podía ser sino una jungla, una “guerra de todos contra todos”, que hacía del hombre “un lobo para los demás hombres”, como lo expresó el pensador inglés Thomas Hobbes, en su obra *Leviatán*, hacia mediados del siglo XVII.

En la Edad Moderna ese orden fundante y viabilizador de las sociedades comenzó a denominarse Estado. La “razón de Estado” pasó a ser un concepto fundamental que dio sentido y valores al orden social, que dio forma y viabilidad a las relaciones humanas que se preciaban de ser tales. La razón de Estado pasó a ser un concepto esencial y fundante. Incluso llegó a ser la condición de posibilidad de la moral misma por cuanto sin orden social –producto del Estado y la razón del mismo– hasta la existencia de la moral se volvía imposible. Esto ya está en Nicolás Maquiavelo, quien afirmó en su obra *El Príncipe*, que el gobernante debía obrar de acuerdo a la moral, mientras le fuera posible, de lo contrario dijo “obrará según las necesidades de la razón de Estado”.

La modernidad occidental terminó consagrando esta idea de orden social basado en la razón de Estado, aunque posteriormente pudo verse cómo dicho orden no era sino la razón del poder de los poderosos, totalmente fun-

cional a la creciente hegemonía del capitalismo. Simultáneamente surgieron indicios de otros modos de concebir el orden social y la función del poder en la llamada *revolución democrática* de los últimos doscientos años. Estos movimientos ayudaron a que pudiéramos entender el orden social más allá de la razón de Estado y fuera posible fundar procesos de paulatina y creciente democratización. Los derechos civiles, políticos, sociales y la tendencia a extenderlos a las relaciones entre los Estados, fueron un intento constante de este proceso. En otros términos, la democracia no sólo debía pensarse al interior de las sociedades nacionales sino también ir ampliándose a las normas que regían las relaciones internacionales. Entonces el mundo sería de alguna manera viable a través de un orden normativo que reglara sus relaciones. Ahora que Estados Unidos violó las disposiciones de las Naciones Unidas y del Consejo de Seguridad las relaciones internacionales, ya frágiles, enfrentan un nuevo desafío. Aún no sabemos hacia qué nuevo (des)orden mundial nos encaminamos.

Alberto Parisi es director de la Maestría en Ciencias Sociales de la U.N.C.



Se desconoce el nombre con el cual los indígenas denominaban al paraje que hoy llamamos Cerro Colorado, sitio cargado de significación, misterio y leyendas con jirones de historia.

Enclavado en el norte de Córdoba, el lugar impacta con la tonalidad rojiza de sus cerros, sus bosques y el valioso testimonio de su arte rupestre. Si bien no quedan rastros ni registros de su cultura aborigen, la profusión de sus pinturas constituyen un yacimiento único en su tipo, ya que posee una manifestación superlativa del encuentro entre la civilización europea en el siglo XVI y la insubordinada sorpresa de las etnias de la región.

El testimonio de conquistadores a caballo, otros de a pie y nativos luciendo sus atavíos típicos confieren al sitio un valor excepcional, ya que las representaciones del europeo a caballo son muy escasas en Sudamérica. En el Cerro Colorado el número de abrigos y aleros con pinturas rupestres superan el centenar, distribuidos en el cerro Inti Huasi, en los parajes la Quebrada y el Desmonte y en el Cerro Veladero.

El sesenta por ciento de las imágenes corresponden a figuras reconocibles e identificables, figuras humanas, mamíferos mayores, aves, reptiles e insectos.

Estas pinturas, que perduraron por más de 500 años, se realizaban directamente en las paredes y aleros con colores de origen mineral mezclados con grasa animal aplicados sobre la roca.

Los indígenas que habitaban estas tierras fueron sorprendidos por la ambición de los conquistadores que habían partido desde el Cuzco buscando una salida al mar. A su manera, las pinturas testimonian esa intromisión y registran la invasión que supuso la conquista de América.

Afortunadamente y para la memoria de los pueblos tal testimonio, único en su tipo aún perdura en las paredes rocosas de la Reserva Cultural y Natural de Cerro Colorado.

Eduardo Gómez Molina es doctor en Ciencias Biológicas

CORDEN

SERVICIOS ODONTOLÓGICOS

En boca de todos!

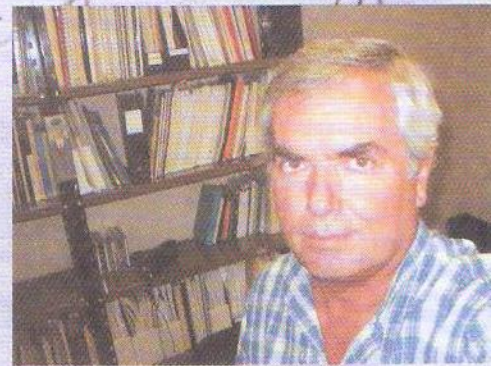
Consultas . Urgencias . Amalgamas
Endodoncia . Odontopediatría . Periodoncia
Ortopantomografía . Ortodoncia
Prótesis . Cirugía . Implantes

Atendemos UEPC, OSPLAD y otras Obras Sociales

Salta 264 Tel. (0351) 425-4562/64 . Av. Olmos 445 Tel.(0351) 423-0672
OSPLAD Av. Maipú 164 Tel. (0351) 421-0682 . Córdoba
Maipú 90 Tel. (03541) 430-413 Villa Carlos Paz
Pje. Piemonte PA esq. Lestache Tel. (03543) 452-231 Río Ceballos

Lunes a Viernes de 8 a 20 hs
y Sábados de 9 a 17 hs

El sociólogo Emilio Tenti Fanfani, titular de la cátedra de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se manifestó pesimista sobre el futuro de la educación pública en Argentina, donde el conocimiento se convirtió en "una mercancía" y señaló que mientras no haya una "redistribución de recursos" la desigualdad social se ampliará cada vez más y los niños pobres no recibirán la educación de calidad que necesitan.



El conocimiento como



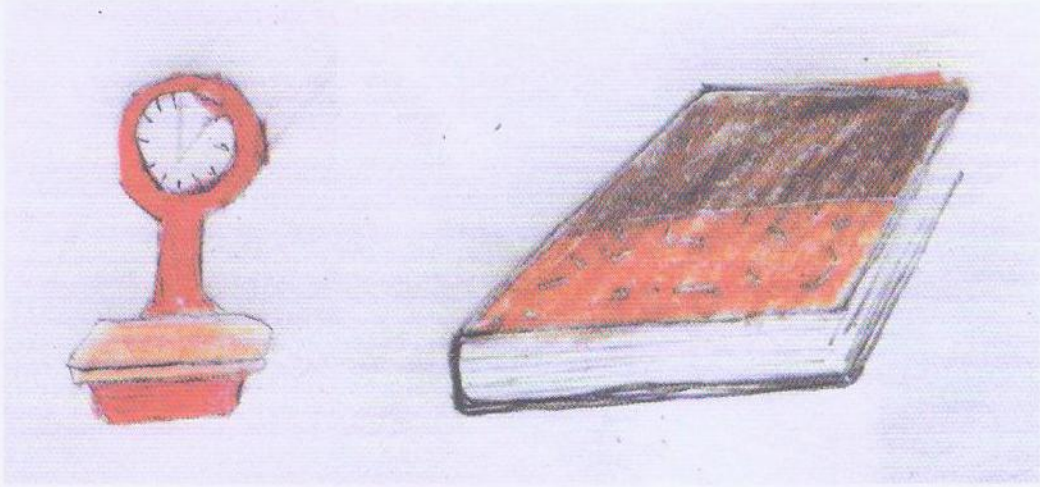
“ La escuela fue fundada para otro momento de la sociedad argentina, surgió con una clara racionalidad civilizatoria. Una de sus funciones básicas era socializar, desarrollar en las nuevas generaciones un conjunto de aptitudes que habilitaran a las personas como miembros de la sociedad. Los niños se hacían argentinos en la escuela, al llegar a ella eran italianos, españoles o tehuelches”, dice Tenti Fanfani.

Pero la escuela actual no tiene esa

función. “La demanda social ahora es la individualización. Antes se quería homogeneizar, había un currículum común. Hoy todo lo contrario: surge la educación personalizada, se habla de la autonomía del individuo, de que cada uno sea capaz de crear su propio destino”.

“En esto hay un conjunto de verdades comunes, la escuela ya no enseña lo que está bien y lo que está mal. Entonces –se preguntó– ¿cómo hace la escuela, ese aparato

mercancía



creado para la homogeneización, para responder a esa demanda?”

“La escuela perdió el rumbo”, sentenció el sociólogo, quien pareció bastante pesimista sobre las posibles soluciones porque “en una sociedad donde el conocimiento es un capital, una mercancía que se compra en el mercado; ¿por qué las clases dominantes van a permitir que se distribuya entre los más pobres ese capital?”

Recordó que la fundación de la escuela pública en Argentina obedeció a una “necesidad social, no individual” pero hoy en día “estudiar es una responsabilidad individual, sirve a los individuos para conseguir un trabajo, no hay ningún interés colectivo de que la gente estudie”.

En cambio admitió que socialmente puede surgir la necesidad de que los chicos estén en la escuela por una

cuestión de “disciplinamiento” para que “no estén en la calle”, pero “¿a quién le interesa realmente la educación de los más pobres? Si la educación es el mecanismo por el cual la gente se apropia de un valor cotizado en el mercado: las competencias, esto se adquiere entonces con recursos económicos, comprando educación privada, pero ¿y los más pobres?”, se preguntó.

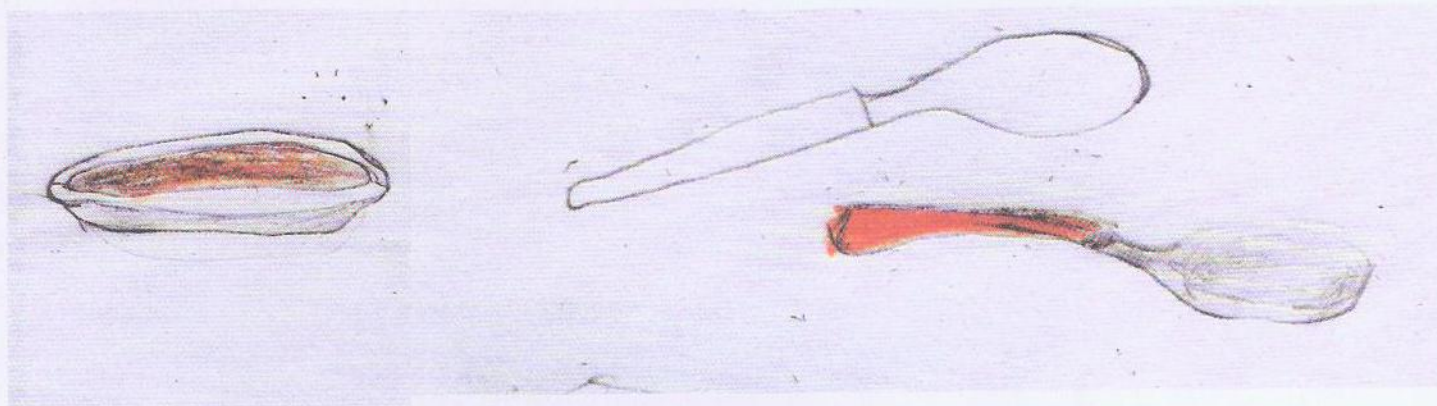
Y en ese sentido, arriesgó una teoría: tal vez por eso es que se les da tanta importancia a los comedores en la escuela. “Se podría buscar un subsistema especializado para dar de comer, para la contención afectiva, pero no: se usa la escuela. La escuela pública, que se está vaciando de conocimiento, cumple una función más bien disciplinaria y da de comer. No cumple una función cultural”, aseveró.

Tenti Fanfani recordó la tan mentada frase de que vivimos en la sociedad del conocimiento. Y, por eso justamente, se preguntó: “Si esto es cierto, que el conocimiento es algo valioso ¿por qué se va a distribuir el conocimiento? ¿Quién distribuyó tierras, dinero o propiedades? Nadie. Si es cierto que el conocimiento es un capital, las clases dominadas lo van a tener que conquistar, nadie se los va a regalar”.

En ese sentido, destacó que una posible solución depende de que las clases populares empiecen a demandar educación y no sólo plata o trabajo. Las familias deberían reclamar a los gobernantes, por ejemplo, matemática de calidad para todos y no sólo becas o lugares en los comedores escolares, según su opinión.

“Hay que promover alianzas entre las familias populares con los maes-





tros, profesores y directores de escuela para que el tema del conocimiento se ponga en el centro de la agenda y haya recursos públicos para eso”, propuso.

Afirmó que cuando una escuela de un barrio humilde funciona bien, siempre hay detrás un director que se junta con la familia, una comunidad de padres muy movilizados y con capacidad de juntar fondos de algún lado o una organización no gubernamental que los ayuda.

Así, consideró fundamental que exista una “redistribución de los recursos para crear una sociedad más igualitaria” como condición previa

para garantizar educación de calidad para los más pobres. “Hoy la desigualdad está muy instalada: en las mismas regiones aparecen los salarios más bajos, la deserción escolar más alta, los maestros más pobres, los chicos que menos aprenden matemática, la gente más conservadora”.

Por eso los sectores más humildes necesitan “escuelas de más calidad, más horas de estudio, jornadas de por lo menos seis y siete horas” porque hoy en día “las diferencias están muy ampliadas” y hay que sacarse de la cabeza que hay chicos que “son educables” y otros que no.

“Todos los chicos son educables, pero a menos familia es necesario más escuela”, aseguró. “Para garantizar la educabilidad hay que tener políticas de desarrollo ante la desigualdad. Hay que tener escuelas de tiempo completo”. Y aclaró que cuando habla de jornada completa está proponiendo crear “otra institución”, que garantice “el desarrollo integral del niño y el adolescente”, escuelas de seis o siete horas que den de comer, pero también con deportes y otras actividades.

Emilio Tenti Fanfani es sociólogo

Mina Clavero

HOTEL

Las Leñas

Abierto todo el año
Ambientes Calefaccionados
Precios Especiales para Contingentes
de Jubilados y Estudiantes

A media cuadra de la terminal de omnibus

Enrique Muiño 1028, Mina Clavero. Tel: 03544-470658.
SE ACEPTAN TARJETAS DE CRÉDITO.

Carlos Paz

HOTEL

Andino

Confortables Habitaciones
Ambientes Climatizados
Teléfono y Televisión con Cable
Atractivo Parque con Pileta y Juegos Infantiles
Comidas caseras. Cocheras cubiertas

Avenida San Martín 1040. Tel: 03541-422646
hotelandino@hotmail.com.ar

“ En la escuela aprenden. Con la tele se entretienen”. Este principio rector acompañó a la sociedad a lo largo de décadas. En él se amparó el sistema educativo para cerrarle la puerta a los medios durante años. Posiblemente este discurso responda a modos de resistir, de preservar, de negar. Así sucedió con la aparición del libro, de la TV, de las computadoras, poseedores, en el imaginario social, de un poder de exclusión de la función de la escuela.

Sin embargo, y como era de esperarse, los medios entraron por las ventanas, se filtraron por las paredes, se colaron por cada uno de los cuadernos forrados con papeles impresos con personajes de historietas, por cartucheras, lápices y sacapuntas, productos del merchandising con los que se enfrenta, día a día, la tecnología que tiene la escuela más a mano: la tiza y el pizarrón.

¿La escuela educa? ¿Los medios sólo entretienen? La respuesta se potenció en un sinnúmero de preguntas. Los medios, particularmente la TV (aunque no en forma exclusiva) se transformaron en educadores, no necesariamente de modo voluntario ni premeditado, pero educadores al fin. Transmisores de mucho más que imágenes e información. Los medios, marcan nuestra agenda y se entretajan con nuestras vidas con un ritmo más cercano al videoclip que al tempo requerido para la reflexión, el estudio, el análisis.



La confrontación que no fue

En tanto hay quienes afirman que educar en medios es enseñar a ser un espectador inteligente y educar con medios es optimizar el aprendizaje mediante una adecuada incorporación de los medios. Emilio Tenti, sostiene que en nuestro país y en América Latina en general el poder del sistema educativo para formar personas es hoy más relativo y relacional que nunca. Los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el currículum o programa que la institución se propone desarrollar.

Hoy, los saberes que hasta hace un tiempo se mantenían alejados de la escuela se encuentran incorporados en el lenguaje, en el modo de entablar vínculos, de aproximarse al conocimiento. No obstante esta realidad, el sistema educativo no logra incorporarlos ni capitalizar sus estrategias y contenidos como material de trabajo.

Si bien la escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y éstas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación, como sostiene Tenti, no es menos cierto que conserva como opciones cotidianas promover análisis, estimular miradas críticas, incorporar al proceso de aprender la capacidad de escuchar y tomar registro de los conocimientos, prejuicios, conflictos, intereses de su “audiencia cautiva”: los alumnos.

Esa “audiencia cautiva” puede, guiada por sus docentes, analizar diferentes modos de comunicar. Pero para poder avanzar en esa mirada crítica, reflexiva, no es suficiente contar con tiempo, sino incentivar lecturas, debates, entrevistas. La proliferación o la unicidad de abordajes, imágenes, discursos mediáticos producidos a partir de sucesos tales como los atentados del 11 de septiembre o de la guerra de Irak, es material de gran valor para comprender dentro del aula el modo en el cual los medios construyen realidad.

Cabe preguntarse cómo lograr esa fusión entre el caudal de material de análisis que brindan los medios y la capacidad de respuesta que dé la escuela, pocas veces en sintonía con la participación y la cultura juvenil. Quizás una de las claves del éxito, nos dice Tenti, sea comprender que una escuela para los adolescentes de-

berá ser también y al mismo tiempo, una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples “poblaciones objetivo”, sino protagonistas activos y “con derechos”.

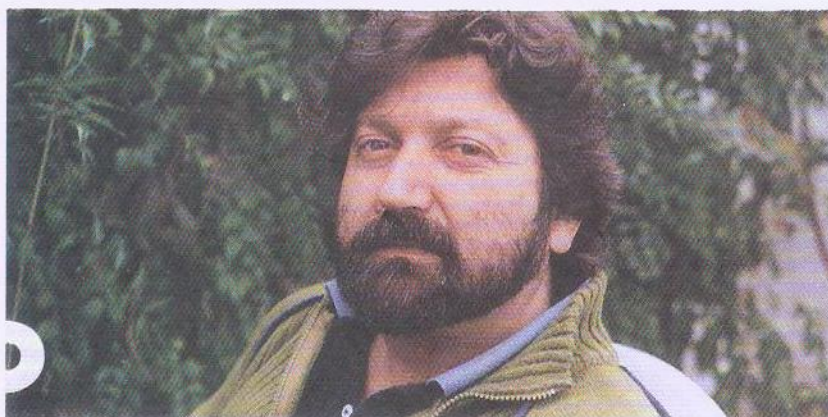
En ese sentido, la escuela puede trabajar para que esos intereses juveniles se potencien, los conocimientos se fundamenten, los prejuicios y conflictos se comprendan y se desarmen, pero también para que esos mismos jóvenes ejerzan su derecho a la comunicación. La posibilidad de promover espacios de producción mediática en las escuelas resulta una experiencia eficaz a la hora de involucrar el deseo juvenil en el aprendizaje. Una vez construidos los conocimientos necesarios, consultadas las fuentes pertinentes, analizados los puntos acordados, ese conocimiento puede difundirse a través de medios producidos por los jóvenes quienes, no sólo serán participantes activos, sino que experimentarán los conflictos de diferente índole que atraviesan medios y periodistas a la hora de producir y serán capaces de generar vías alternativas de comunicación. Ejemplo de esto es el proyecto *Jóvenes comunicando a jóvenes* impulsado por la UNESCO y el GCBA, en el cual los estudiantes de escuelas medias públicas de barrios de escasos recursos analizan campañas masivas de prevención en VIH y luego desarrollan sus propias producciones juveniles.

La civilización democrática se salvará únicamente si hace de la imagen una provocación a la reflexión crítica, no una invitación a la hipnosis, dice Umberto Eco y si la reflexión crítica se concatena con la acción creadora al servicio del conocimiento y la comunicación, es probable que la escuela continúe consolidándose en un ámbito de resistencia a la banalidad, y la falta de compromiso. Los medios de comunicación son espacios públicos tanto o más recorridos que parques y plazas, en ese sentido, la invitación a disfrutar de ellos se amplía al disfrutar en ellos, con ellos, desde ellos, con las complicaciones, exigencias y satisfacciones que esto implica.

Silvia Bacher es especialista en Comunicación y Educación.



Cómo nos ven, cómo nos vemos



“Los mejores recuerdos de mi vida están vinculados a la escuela primaria. Una escuela de barrio, pública, donde pude gozar de la ternura de la maestra Berta, y de alguna enseñanza que me quedó de por vida como el refrán que dice que lo cortés no quita lo valiente. Tengo memoria también de mi primer enamoramiento. El que me agarré con la señorita Elsa, la misma que nos daba, rotativamente, un payasito para que nos lleváramos a casa. También recuerdo mis primeras aventuras, como la que me marcó de por vida al aprender a fumar en los techos de la escuela. Por eso creo que algo importante deben tener las escuelas, lugar donde uno aprende lo que a veces la escuela menos pretende.

Pero tal vez se trate de eso, del amor de la maestra Berta, el compañerismo de los amigos de toda la vida, la comprensión de la señorita Elsa, las angustias, las emociones, los olores y las cosas que lo acompañan a uno cuando se siente parte de una historia, incluido en ella.

Yo me tuve que ir a los 17 años de este país y volví mucho tiempo después. Pero bastó, a mi vuelta, que pusiera un pie en ese viejo edificio escolar para recuperar todas esas sensaciones. Basado en mi experiencia creo que la escuela es parte constitutiva de la memoria personal y de los pueblos.

Por otra parte, todos los barrios tienen una identidad y esa identidad está construida en parte por la maes-

tra Berta, en mi caso, o por otras señoritas de cualquier institución. Por eso me parece que las escuelas deberían volver a convertirse en el espacio primordial de lo comunitario, y no sólo dar participación a los padres en las cooperadoras o en cualquier otra actividad, sino buscando que la comunidad en general, se involucre más, inclusive, hasta en la confección de la currícula. Es decir, me gustaría que las escuelas tomen en cuenta la realidad del barrio donde están insertas, para elaborar los pensamientos que van a transmitir en el proceso de aprendizaje, incorporando variables que tengan que ver con lo social. Para mí se trata de estructurar los contenidos básicos desde los espacios más próximos. Me parece que si bien hay incapacidad para romper con las estructuras burocráticas, para que la cultura siga existiendo, la escuela debe buscar y rescatar las señas de identidad y manifestar su esencia a través de lo local. Porque de lo que se trata no es de transmitir saberes de arriba para abajo, como si todo saliera de un único polo generador”.

Sergio Schmucler es antropólogo



“Como en toda ciudad chica, en Villa María se empezaba y se terminaba de estudiar en el mismo colegio. En mi caso, en el Instituto del Rosario, un establecimiento privado, de monjas, donde recibí una educación que me dio herramientas que me sirvieron muchísimo, tanto en lo personal como en lo profesional. Pero soy consciente que la brecha entre las escuelas públicas y las privadas es cada vez más honda. A lo mejor no sea tanta la diferencia en cuanto a las ideas, pero sí en el acceso a los materiales. Hoy es prácticamente imposible contar con todo lo necesario para capacitarse y aprender, tanto para los docentes que están totalmente empobrecidos, como para los padres a quienes a veces les resulta difícil hasta comprar un simple libro. Por eso me parece que las escuelas

públicas deberían tener garantizados esos recursos, sobre todo si se trata de libros porque estoy convencida de que los libros para la escuela pública son algo así como la copa de leche, pero del alma.

Estas diferencias, en el acceso material, hacen que una criatura no pueda avanzar a la par de las otras, ya que carece de motivación cuando no tiene recursos en su casa ni en la escuela.

En el otro extremo, hay chicos que tienen la suerte de estar supermotivados, con libros, computadoras, con el aprendizaje de idiomas pero, a pesar de todo eso, la hiperactividad les impide plantarse en un conocimiento. Como madre de ese tipo de chicos me preocupa la dispersión que hace que toquen todo de oído y no profundicen nada. Veo que la base de lengua, el vocabula-

rio, los conocimientos de matemáticas son endebles. Esto también lo observo con los alumnos del terciario donde soy docente. Pese a estar cursando una carrera de comunicación los chicos tienen posibilidades expresivas muy restringidas y se manejan con un vocabulario de no más de 200 palabras.

Por ahí me parece que nosotros no terminamos de detectar que estas nuevas generaciones vienen desarrollando otras capacidades cognitivas más vinculadas a la cultura de la imagen, de la música, de lo inmediato. Esto no quiere decir que no tengan creatividad o sensibilidad, sino que es de otro tenor y mientras que para nosotros la referencia eran y son los libros, para ellos es la imagen. Tampoco sé, si eso está bien o mal, me preocupa, pero reconozco que éste es un tiempo diferente y quizás seamos nosotros los que no estamos preparados para dar esas respuestas, con lo cual digo que uno no se debe cerrar y decir “esto es lo bueno y aquello malo”. A lo mejor las dos cosas juntas son mejores y una no invalida a la otra. En cualquier caso el punto es la escuela como algo fundamental y hay que trabajar en la producción sólida de ese bagaje cultural que necesitamos para desenvolvernos durante todas nuestras vidas”.

Rebeca Bortoletto es periodista



“Los países latinoamericanos en general y la Argentina en particular no reconocen la importancia de la educación y la cultura en la vida de sus futuras generaciones. Si tomáramos, por ejemplo, los presupuestos, advertiríamos que los recortes, las incertidumbres generadas en las asignaciones, la insuficiencia de recursos, los problemas de las distribuciones inequitativas, reflejan que ni las autoridades a quienes corresponde resolver esto, ni la comunidad, de la que todos formamos parte, toman a la educación en serio. En ese sentido hay mecanismos a través de los cuales podemos empezar a revertir este estado de cosas, reclamando, elevando iniciativas o

proyectos y exigiendo a los responsables que hagan lo que tienen que hacer.

En el caso de la Universidad, por ejemplo, deberíamos tener presente de que es en este ámbito donde se forman los futuros dirigentes. Es acá donde toman escuela política, observan ciertas prácticas, aprenden a participar o no lo hacen. Sin embargo, no creo que haya que pedirles a las escuelas o a las universidades la solución de todos los problemas. Esa no es la manera en que la sociedad debe relacionarse con el ámbito educativo o académico. Tanto en las escuelas como en las universidades, tenemos mucho que aprender del resto de la sociedad.

Lo que creo que hace falta es un vínculo más poroso, de ida y vuelta, trabajando sobre aquellos temas que van más allá de los conocimientos educativos específicos, y que tienen que ver con la formación ciudadana. Tomamos las enseñanzas de la cultura democrática como un complemento, que pueden estar o no.

Todos deberíamos participar políticamente y todos deberíamos tomar en serio el estudio y la investigación. Uno se convierte en un académico mejor formado y autocrítico, si participa conociendo, opinando y a veces asumiendo tareas de responsabilidad, de gobierno, en las instituciones donde desarrolla sus tareas o lo representan.

Este es el aporte más concreto que se puede hacer desde la educación: formar ciudadanos responsables y participativos con su comunidad. Y, tener en claro que con un pueblo silencioso y pasivo es infinitamente más fácil hacer cualquier barbaridad. En este sentido, los ciudadanos somos responsables por omisión de todas aquellas cosas que se hacen mal o no se hacen”.

Carolina Scotto es decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC



“La escuela, para mí, tiene que estar vinculada al contexto social próximo. No estoy dejando de lado los contenidos curriculares, pero creo que éstos deben actualizarse en forma permanente. Es allí donde los chicos encuentran una motivación para el estudio.

Mi experiencia está muy vinculada al trabajo realizado en el IPEM 185, Perito Moreno, en el área de Comunicación. En nuestro caso, propusimos distintas actividades: con los alumnos de cuarto año trabajamos la parte gráfica, con los de quinto, hicimos una experiencia en radio y con los de sexto, nos vinculamos a la producción audiovisual.

En cada año se propuso un trabajo concreto que supuso una vinculación estrecha con la comunidad. Toda esta cuestión de la producción, que los chicos viven como algo muy profundo, los obliga a fortalecer la parte teórica. Es como empezar al revés: de la práctica a la teoría. Lo más interesante fue que en estas prácticas los chicos consiguieron algo que los profesores no fuimos capaces de hacer, articular el Ciclo de Especialización con las otras materias curriculares. Cuando tenían que trabajar sobre algún tema para pro-



ducir su revista o programa, acudían a los profesores de otras materias como Biología, o Historia, o a quien necesitaran para encontrar el marco teórico para sus producciones periódicas. Cuando los chicos están estimulados, ellos solos vuelven a los libros para investigar y justificar lo que quieren decir.

Por otra parte al relacionar los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje con las vivencias más próximas de la comunidad se logran resultados interesantes. Por ejemplo, al usar los medios de comunicación los estudiantes lograron no sólo comunicar sus ideas, sino que al conocer las condiciones de pro-

ducción y ser ellos mismos los autores de los mensajes pudieron hacer una lectura crítica de los medios. Bastaría mostrar algunos de los trabajos que hicieron mis alumnos para darse cuenta de esto. La experiencia les permitió expresar cosas que no podían decir en otro espacio y, al ponerse en el lugar de los emisores, vencieron los límites del aula y se vincularon más estrechamente con su entorno planteando problemáticas más amplias mientras aprendieron a ser más críticos de la realidad”.

María José Villa es profesora

“Yo fui a la escuela durante el proceso militar y eso me marcó, de la misma forma que lo hizo con toda una generación. A nosotros nos decían, por ejemplo, que la escuela era el segundo hogar y uno veía que era un hogar totalmente separado del primero, donde la realidad quedaba afuera. Ahora, en cambio, se hace más hincapié en aunar fuerzas para estimular a los chicos, los maestros piden opiniones y a los padres les dan mayor participación. En contrapartida, siento que se ha perdido el placer del conocimiento y se estudia por obligación. A veces me parece que desapareció el espíritu indivi-

dual motivado en la búsqueda del conocimiento. Si bien todo depende de las escuelas y sus respectivas direcciones ya que algunas se comprometen más que otras, me parece que, en general, predomina la política de zafar. Quizás me equivoque, pero creo que a nosotros se nos inculcaba el placer de estudiar, en cambio ahora, se pone el acento en la utilidad del estudio. Lo ideal sería que los dos objetivos fueran por el mismo carril, porque de seguir como estamos, tendremos generaciones de chicos muy prácticos y demasiado terrenales.

A la hora de los recuerdos me que-

do con los profesores que despertaban pasión por el saber. Aquellos que no sólo iban a dar clase por cumplir, burocráticamente, sino que enseñaban apasionadamente. Esos son los que recuerdo como imprescindibles. Ellos fueron los verdaderos maestros.

Como dice Santiago Kovadloff: la vocación es la suerte más grande que puede tener un hombre sobre la tierra y a la vez es una condena, porque uno no es quien tiene la vocación, sino que es la vocación la que lo tiene a uno”

Cristina Gómez Comini es coreógrafa



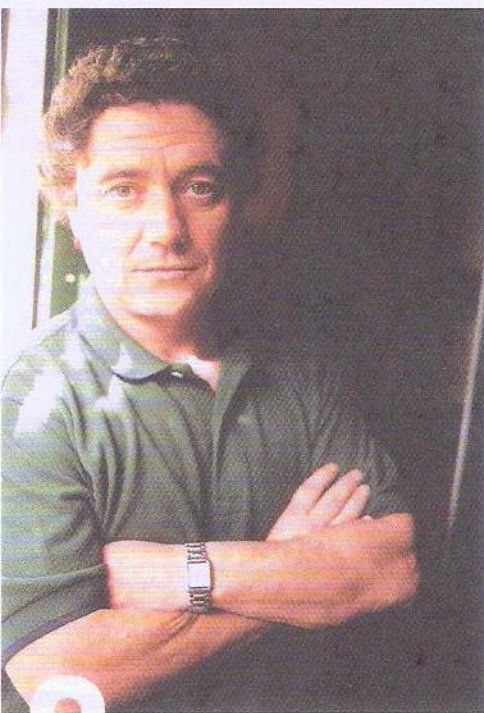
“Hasta que no entré a una aula de una escuela urbano-marginal y vi chicos con tantas demandas afectivas y deseos de aprender no había podido encontrar el sentido de mi trabajo. Ahí sentí claramente que ese era mi lugar en el mundo. Cada vez que lo cuento me estremezco como la primera vez. Todavía me emociono cuando siento que alguno

de los alumnos dice: ‘¡ahhhh, era así!’. Lo que uno experimenta cada vez que un chico aprende es comparable a lo que vive un médico cuando salva una vida o cuando una mujer da a luz. Desde que me inicié veo que a muchos docentes les da lo mismo ir a trabajar a una escuela o ir a un banco, ya que toman rutinariamente su labor. Es más, ni siquiera

ra saben que nuestro rol conlleva un sentido político y social. Esto es porque cuando estudian no se toman el tiempo para responder o responderse para qué quieren estudiar y ven en la docencia una salida laboral rápida.

El sistema educativo y su reforma nos capacita para difundir conocimientos pero se ha perdido el sentido de enseñar a pensar. Creo que esto sucede porque nosotros los docentes estamos como el país, vacíos de proyectos. Hoy, trabajamos con las partes del todo y no ponemos a funcionar el todo porque nos falta el sentido”.

Alejandra Foglia es maestra en el Colegio San José



“De aventurar una impresión creo que la educación está impregnada de automatismo y desprovista de pasión, a lo que agrego que el sistema educativo debería ser más riguroso y no por eso autoritario, ya que, me parece, los profesores se tomaron muy a pecho eso de que el estudiante puede arreglárselas solo. Uno de los peores males de Argentina, es la demagogia que habita en cada rincón y la educación no está exenta. Sólo el sistema educativo puede entregar herramientas para armar una sociedad menos manejable por liderazgos populistas de baja estofa que venden falsas ilusiones o ficciones.

En mi caso particular, me marcó mucho el paso por una escuela como el Manuel Belgrano que me parecía fantástica porque me despertaba

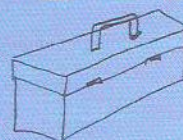
inquietudes y hacía que me enamorara del conocimiento, aunque sufrí también la irrupción del autoritarismo de la dictadura militar donde se deterioraron los logros de ese singular y abierto plan educativo.

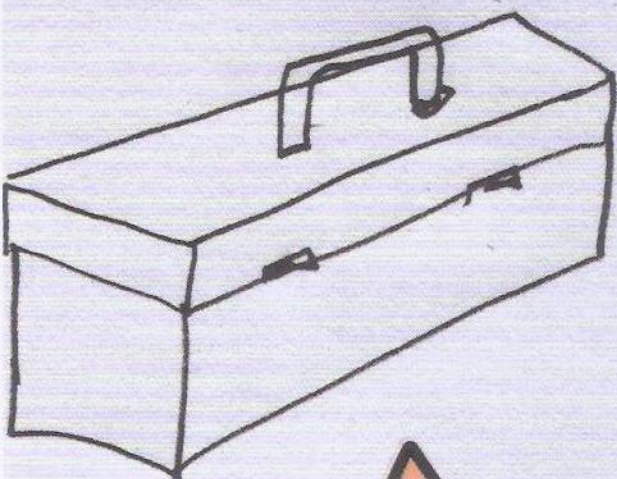
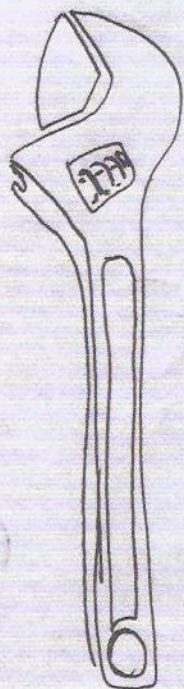
De la Universidad Católica, donde estudié Ciencias Políticas, recuerdo profesores que despertaban pasión por el saber y que lo sabían hacer muy bien, mientras que otros hacían su rutina de burócratas. Había muchos profesores letárgicos que sólo iban para cumplir, pero por suerte siempre aparecían un par de esos que enseñaban apasionadamente. Esos son los imprescindibles”.

Claudio Fantini es periodista



Tenía que llamarse **Buchón**





Cuando en el 2001 el padre de un amigo tuvo que resembrar en forma casi completa su lote –con el consiguiente gasto de tiempo y dinero– porque no se había dado cuenta que su sembradora se había atascado, Marcos Bosso y Luciano Gaspari sonrieron.

Marcos y Luciano cursaban el tercer año del IPEM 80 “Dr. Luis F. Leloir” de la localidad de Berrotarán y su profesor de Educación Tecnológica de la especialidad Electricidad y Electrónica, Jorge Chialvetto, les había pedido, como al resto de sus alumnos, que diseñaran sus propios experimentos, esto es “que observaran un fenómeno, lo analizaran, lo explicaran o proyectaran”.

Así es que haciendo propio el problema de los productores agrícolas locales, que pierden –según señalan las estadísticas– un 1 por ciento de la superficie a sembrar por fallas en los caños de caída del cereal de las máquinas, se pusieron a trabajar en una solución. Si se tiene en cuenta que en Berrotarán el promedio de los terrenos asciende a 250 hectáreas, la pérdida asciende a \$3000 por cada uno. Tan importante es el problema que muchas veces además de contratar al peón que maneja la sembradora se paga a otro para que desde la parte de atrás controle que todo funciona a la perfección.

Con el problema definido, se trataba ahora de saber si se podía diseñar un sistema –confiable y con costos aceptables– que monitoreara las bocas de siembra y avisase en el caso de que no salieran semillas, a fin de disminuir los gastos por re-siembra o las pérdidas por áreas no sembradas.

Caminando se llega a Roma

Cuando una sembradora falla puede deberse a tres problemas. Uno es que se corte la cadena de mando o de transmisión, que, para los neófitos en el tema, es como si se le saliera la cadena a la bici, con la diferencia de que uno no se entera. El otro problema es que se corra el tacho donde están las semillas y no acople con el engranaje, lo que impide que salgan las semillas. La tercera posibilidad es que la boquilla de donde sale el cereal se tape con tierra.

Los primeros intentos de solución se abocaron a tratar de detectar las fallas en la boca del tacho que contiene las semillas, pero no fueron los acertados.

Al principio, Marcos y Luciano –acompañados por su profesor Jorge y del maestro de enseñanza práctica y profesor de la especialidad de Electricidad y Electrónica, Gabriel Germán Paisio– probaron un sistema por contacto en el que el cereal debía tocar dos chapas; pero no servía para detectar el grano fino.

Después intentaron con banderitas en el tacho: “Perforamos el tacho y le colocamos una banderita para que fuera señalando el nivel de las semillas”, cuentan y luego se ríen con tono de queja “pero, bajaba muy lento. El tractor daba cinco o seis vueltas y ni se movía”. El experimento que estuvo más cerca del prototipo fue en el que utilizaron un aparato con láser. Así, en la boca del tacho, el láser provocaba un haz luminoso que se cortaba cada vez que pasaba una semilla. En el otro extremo un sensor detectaba el haz de luz, que cuando era constante avisaba del fallo. La idea era buena, pero era lo único: “Los láser que utilizamos eran caros y de mala calidad, el sensor no duraba ni cuatro horas y necesitábamos un mínimo de doce”, recuerda Luciano.

Cuando se les pregunta si los traspies sufridos los desanimaron, admiten con aire que va desde la suficiencia a la resignación: “Ya sabíamos que no iba a funcionar. Lo hacíamos para probar alternativas. La idea era poder hacerlo con poca plata, pero lo más probable es que no funcionara”.

El 2001 los encontró con un prototipo que servía a los fines propuestos pero que no tenía la duración y ductilidad necesarias para un funcionamiento como el que debía tener. Pero el fin de año les deparó una grata sorpresa: un productor local, conocedor del experimento que se traían entre manos, les dijo que siguieran intentando, porque él quería comprarles el aparato. La pregunta surgió: “Y ahora qué utilizamos”. Por suerte se les ocurrió rápido y probaron, con el mismo principio físico que habían utilizado con el láser, con un rayo infrarrojo (que también genera un haz de luz, en este caso como el del control remoto del tele).

Y funcionó. Pero no hubo venta porque el corralito desalentó al inversionista.

Otra zanahoria

Sin la zanahoria de la venta a un productor local, y con el aliento de los profes, durante el 2002 trabajaron para mejorar el modelo existente con el objetivo de presentarlo en la feria de ciencias.

Una de las reformas realizadas buscó automatizar el accionamiento del sistema, esto es, que quien estuviera manejando la sembradora no tuviese que bajar de la cabina para poner en cero el sistema cada vez que éste detectaba una falla. Así es que en la cabina del tractor, el prototipo de detección óptica de siembra ahora cuenta con un panel –conectado electrónicamente– que mediante alarmas luminosas (lo que permite su utilización de noche) y audibles (que admite su uso de día) indica al tractorista si alguno de los cuerpos (tachos) dejó de sembrar.

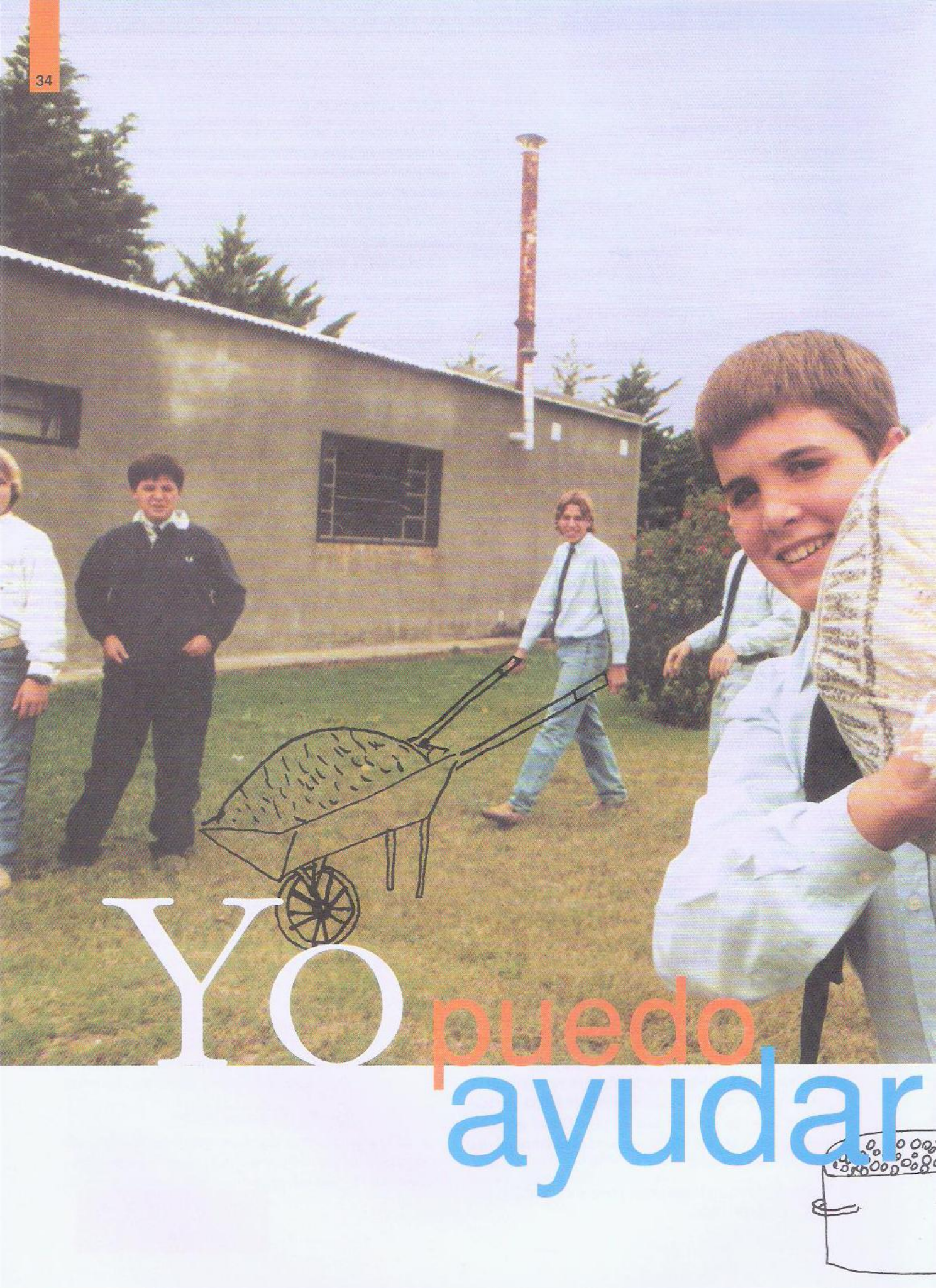
Con el prototipo a cuestas –al que hubo que hacerle modificaciones porque no podían llevar la sembradora y al que por sus cualidades deladoras bautizaron “El Buchón”– se presentaron en las distintas instancias de la Feria de Ciencias: primero la regional, luego la provincial y más tarde la nacional.

Ganadores de todas ellas, en mayo de este año llegaron a la feria internacional de Cleveland, Estados Unidos, para mostrar su humilde Buchón, que por arte del inglés pasó a llamarse “A low cost electronic device for monitoring the seeding process efficiency”, un nombre que, aunque no define con la misma contundencia como lo hace el sinónimo de delator, resume bastante bien su utilidad.

Y se ve que los jurados de la feria internacional de ciencia y tecnología coincidieron en apreciar sus beneficios y les dieron el primer puesto en la categoría grupal del área ingeniería. Con el premio bajo el brazo llegaron a Berrostarán, en donde una multitud –en la que se incluían familiares, vecinos, compañeros, docentes y periodistas– los esperaba mientras vitoreaba tres nombres: Marcos, Luciano y Buchón.

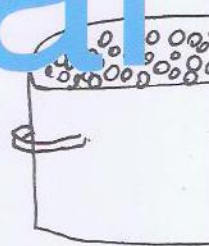
El dinero ganado en el certamen internacional tendrá un buen destino, como habían proyectado, tratarán de que su sistema detector de siembra pueda además de identificar la falla del proceso, reconocer su causa y solucionarlo automáticamente.



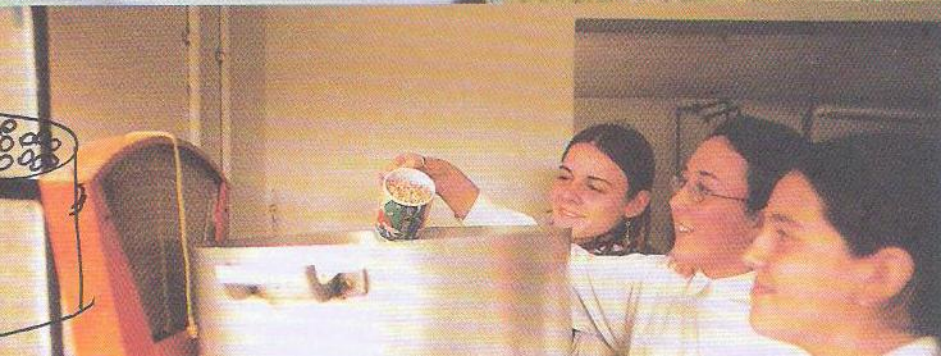


YO

puedo
ayudar



Cuando en la asignatura Formación Ética y Ciudadana debieron trabajar el tema de los valores, todos parecieron estar de acuerdo en que, más allá de los conceptos teóricos que podían aprender, lo fundamental de los valores residía en realizarlos. Era marzo de 2002, apenas meses después del cacerolazo y en plena crisis económica que también afectaba a la pequeña localidad de Adelia María. “En ese momento, que era justo el momento” —como recuerdan hoy—, los alumnos del 2º año del IPEM 292, junto a su profesora Nora Rezza, decidieron que la solidaridad debía ser puesta en práctica en la comunidad.



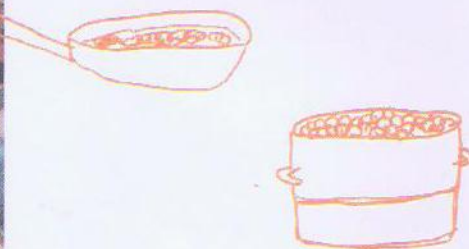
Así fue que apenas iniciado el ciclo lectivo, los 28 chicos que hoy cursan el 3er año en la escuela agro-técnica especializada en producción de bienes y servicios se pusieron a investigar cuál de todas las necesidades básicas insatisfechas era la más apremiante en este pueblo de sólo 7000 habitantes, dedicado a la actividad agrícola-ganadera y a 300 kilómetros de la ciudad de Córdoba y 100 de la de Río Cuarto.

Divididos en grupos de a cuatro, entrevistaron al sacerdote de la zona a cargo de Cáritas, a los funcionarios del Departamento de Salud y Promoción Social de la Municipalidad, al director del hospital, al intendente y a la asistente social de la comuna y descubrieron que el problema más urgente de aquellas personas que se encuentran en situación de indigencia era el de la alimentación, o su reverso, el de la desnutrición (Ver cuadro *Relevamiento*).

Durante tres meses entrevistaron a los pobladores de Barrio Norte —la zona más pobre de Adelia María— para poder relevar las características de las familias, los hábitos alimentarios, los ingresos disponibles y todos aquellos datos que pudieran ser necesarios para la tarea que pretendían llevar a cabo. A esas alturas, después de casi tres meses de trabajo y de haber estudiado en la asignatura biología las propiedades nutritivas de la soja, los chicos tenían claro que una de las maneras de paliar los problemas alimentarios de las 40 familias en situación de indigencia extrema era apelando a la donación de los productores agrícolas locales.

Así fue que se dirigieron a la sede local del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) y seleccionaron 40 productores al azar a quienes fueron a preguntarles en primer término si habían cosechado soja, luego si estaban dispuestos a ayudar y con cuánto.

Pero había un problema anterior que debían resolver. En las encuestas realizadas descubrieron que los



vecinos de Barrio Norte no conocían la soja como alimento: no sabían cómo cocinarla y menos aún la cantidad de recetas distintas que existían. El desafío, entonces, era aprender para luego enseñarles a cocinar con soja.

Para enseñar hay que aprender

El proyecto “Te doy mi mano, tiende la tuya”, como se llamó a esta iniciativa solidaria, fue un trabajo interdisciplinario entre las cátedras de Formación Ética, Biología, Matemática y Lengua, en donde cada materia aportó lo suyo.

Los datos obtenidos de las encuestas —que previamente habían sido redactadas con la profe de Lengua— eran traducidos en porcentajes y estadísticas en Matemáticas. La profe de Biología, Silvia Dominici, famosa por su afición al arte culinario, se convirtió en la maestra cocinera. Como parte del trabajo extraescolar, los chicos —que ya se habían reunido con la nutricionista del INTA y llevado el recetario allí existente— empezaron a reunirse dos veces por semana en la sala de industria del IPEM para aprender con Silvia las distintas recetas con soja: guisos, escabeches, milanesas, soja a la crema, con salsa blanca o verde; la cuestión es que no quedó receta sin experimentar.

El día anterior al que les tocaba cocinar, los alumnos llevaban a cabo el proceso de desactivación de la soja, ya que esta legumbre tiene una enzi-

ma que no es digerible: primero se la remojava, se la hervía, luego se la dejaba en remojo otra vez, después se la volvía a enjuagar y se la dejaba 24 horas nuevamente en remojo.

Durante los meses de junio y julio, los alumnos se dedicaron a elaborar alimentos que luego distribuían entre los vecinos de Barrio Norte a fin de que incorporaran la soja a su dieta. “La idea era que probasen el alimento y que les gustara. En el INTA ya nos habían advertido que no bastaba con que la gente conociera la soja y sus propiedades para que empezara a comerla”, cuenta María Laura Mola, una de las estudiantes de aquel segundo año que, junto a Daiana Larrea, fue elegida para representar al colegio en las distintas Ferias de Ciencias de las que participaron con el proyecto (*Ver La solidaridad viajó a Cleveland*).

“Uno por ahí no se lo imagina —dice María Laura, cuando recuerda una de las tantas anécdotas que les quedaron de su relación con los veci-

nos— pero nos encontrábamos con dificultades que no habíamos tenido en cuenta. Me acuerdo una vez que llevamos milanesas, que era la única comida que llevábamos cruda, y cuando volvimos a los dos días, nos enteramos de que una señora las había metido en agua hirviendo, en vez de freírlas”.

Más allá de esta historia, que sirve para ilustrar los cambios que se tuvieron que producir en la cultura alimenticia de los pobladores de Barrio Norte, los chicos del IPEM 292 sienten que son ellos los que más ganaron con la experiencia: “Dos veces por semana nos dividíamos en grupo con un profe a cargo, y nos íbamos en su auto o en el ómnibus de la escuela a visitar a las familias que nos tocaban y a entregarles la comida. Y no se puede explicar la emoción que produce que te estén esperando, que te reciban con los brazos abiertos y te demuestren su cariño”, acota Daiana.

RELEVAMIENTO

La investigación realizada en el 2002 por los alumnos del 2º año del IPEM 292 de Adelia María da cuenta que entre la población —que asciende a 7000 habitantes— existen 109 familias carecientes, de las cuales 40 se encuentran en situación de indigencia extrema. El proyecto solidario “Te doy mi mano, tiende la tuya” estuvo destinado a las 85 personas que conforman las 40 familias más

pobres de Adelia María. En las encuestas realizadas entre los destinatarios del programa quedó evidenciado que el 65% de ellos se encuentra desocupado, que entre quienes tienen trabajo, sólo el 55% tiene una ocupación de carácter permanente, que el 90% cobra hasta \$250 por mes y que nadie tiene un ingreso que supere los \$400.



Enseñar a pescar

Como el viejo refrán que sostiene que más que regalar pescado hay que enseñar a pescar, una vez que los chicos aprendieron a cocinar la soja y los vecinos a comerla, se puso en marcha la tercera etapa del proyecto: capacitar en la elaboración de alimentos.

“Nos sorprendió la buena acogida que tuvieron los cursos de capacitación”, cuenta María Laura al tiempo que muestra los gráficos que señalan

que a la primera parte del curso –la teórica– asistió el 63 por ciento de las familias, número que aumentó al 81 por ciento cuando se llevó a cabo la segunda etapa –la práctica– que tuvo a las recetas como material de estudio.

Daiana recuerda: “Una vez por semana se dictaban los cursos en la escuela. Durante el primer mes la nutricionista habló de las propiedades de la soja y cómo debe ser utilizada: no más de dos veces por semana y junto a vegetales y legumbres”. “Por

nuestro lado, nosotros explicábamos las ventajas económicas y nutritivas del producto, porque un plato de verdura y soja tiene un costo de 17 centavos por persona” acota María Laura sin calculadora en mano, aunque sí en la cabeza.

Tras finalizar la formación, una vez por mes los chicos entregaron la soja necesaria para poder cocinar dos veces por semana e hicieron el seguimiento que les permitiera averiguar si había sido consumida y cuáles eran las recetas con más aceptación: el guiso con verduras ganó por goleada. El por qué parece ser simple: “Es lo más fácil, además muchos de ellos están dentro del programa pro-huerta, así que les resulta muy barato”.

El corazón contento

En el verano de este año, el proyecto solidario “te doy mi mano, tiende la tuya”, que tuvo a la soja como principal protagonista, finalizó. Ahora están en carpeta unas, y otras en marcha, las propuestas para la comunidad de enseñar a hacer manualidades en un hogar de ancianos, dar teatro y leer cuentos en una escuela especial, entre otras cuestiones.

Cuando se les pregunta qué les dejó, qué significó para ellas y para el grupo esta puesta en práctica de la solidaridad, respiran hondo, sonríen y dicen: “Fue una experiencia increíble, que además nos unió como grupo, porque el día siguiente de haber estado en Barrio Norte, queríamos charlar y compartir qué nos había pasado a cada uno con la familia que teníamos a cargo”. Pero eso es sólo una parte, la más importante quizás sea lo que dice María Laura: “A mí lo que me enseñó es que ‘yo puedo ayudar’. Nos dimos cuenta que dedicando una porción de nuestro tiempo uno puede llegar a disfrutar la sonrisa de quien recibe lo que necesita. Ahí te das cuenta de que vale la pena el sacrificio”.

LA SOLIDARIDAD VIAJÓ A CLEVELAND

El proyecto “Te doy mi mano, tiende la tuya” del IPEM 292 de Adelia María participó en el mes de agosto en la categoría ciencias sociales de la Feria de Ciencias regional. Allí, los alumnos del 2º año, en cuya representación estuvieron sus compañeras María Laura Mola y Daiana Larrea, obtuvieron el tercer puesto, lo que les permitió llegar a la Feria de Ciencias Provincial. Con un primer puesto en la categoría, las chicas viajaron en el mes de octu-

bre a Ushuaia, ciudad en la cual se desarrolló el certamen nacional. El proyecto, que obtuvo el cuarto lugar, se ganó la oportunidad de participar en la Feria Internacional de Ciencias que se desarrolló en Cleveland, Estados Unidos, entre el 11 y el 17 de mayo y obligó a las chicas a pasar todo el verano estudiando inglés. Aunque no obtuvieron premio alguno, los alumnos de Adelia María tienen mucho para festejar.

Hablar de la relación que entablamos con la lectura y los libros tiene algo de comprometedor, ya que a pesar de que el leer es una parte casi natural de la educación (o debería serlo), es la subjetividad, el universo de cada uno, lo que se pone en juego y determina esa relación, poniendo al descubierto al mostrar qué y cómo leemos. Es que la dimensión de los libros es la más universal y la más íntima al mismo tiempo, nos pone en sintonía con el mundo, tanto ajeno como propio.

Empecé a leer, en el sentido de aprender a reconocer palabras en el dibujo de las letras todas juntas, que luego se convertían en frases, a los tres años: mi madre me enseñó a leer y a escribir en tiempos de angustia, para combatir el aburrimiento y tenerme quieta. A partir de allí, la lectura ha sido para mí la diversión más grande, el entretenimiento en

las horas de tedio, el consuelo de momentos tristes, el refugio maravilloso, y la pacificación de algunas rabias. Y un yacimiento de ideas, de imaginaciones, de felicidad. Cuando tenía diez años mis padres trajeron a casa **El Tesoro de la Juventud**, un verdadero tesoro en veinte volúmenes. La alegría que tuve fue inmensa: allí había de todo, en esas páginas llenas de ilustraciones; recuerdo con mucho cariño una sección que se llamaba "el libro de las narraciones interesantes", y especialmente la sección de poesía. Me iba a mi pieza y me sumergía en todos esos tomos que por supuesto leía desordenadamente, y quedaba tan absorta que me tenían que llamar a los gritos para devolverme a las demás cosas del día. Y también me parece que me nació de allí el impulso de escribir, sobre todo poemas.

Los libros me han acompañado siempre, y en más de una ocasión han sido un gran peso: es que mi biblioteca es gigantesca.... y me he mudado muchas veces con los libros a cuestras! Leo de todo. Diría que la poesía es el género que más frecuento. Pero esto también es por épocas. Tengo dos bibliotecas grandísimas de libros de poemas. Muchos poetas argentinos me mandan continuamente sus libros, que leo intensamente. Y hay algunos que a los que vuelvo siempre, son mi compañía constante por épocas. Por ejemplo el libro de los romances de García Lorca me parece bellísimo, y muchas veces leo sus poemas en voz alta, dejándome capturar por el ritmo y la música que tienen, y que me suena adentro. Cuando me entusiasma algo que estoy leyendo, enseguida quiero hacérselo escuchar a quien tengo cerca, y se lo leo en voz alta.

Con los libros a cuestras



Hay un libro de poemas de Julio Castellanos, que me gusta particularmente: **Residuario**. Me parece que cuando la poesía se coloca en el lugar al que nos dirigimos, con el deseo de haber sido uno quien la hubiera escrito, es porque ha logrado transformar el lenguaje en experiencia estética. Y es eso lo que me pasa con los poemas de Julio.

Por supuesto que me encantan también las narraciones, y últimamente he leído una novela maravillosa de Juan José Saer, **Las Nubes**, que está tan bien escrita que uno se puede sumergir en ese mundo con toda naturalidad y sencillez, y compartir las vicisitudes que el autor ha destinado a los personajes, reconociendo rasgos que encontramos en la gente y las cosas que conocemos, y en nosotros mismos. Saer es uno de mis autores favoritos, cuyas otras novelas, como **El entenado**, **El Limonero real**, **Cicatrices**, he disfrutado también.

Otros libros que me encantan del género narrativo, son por un lado, un conjunto de relatos de Martínez Estrada que se llama **Tres Cuentos sin Amor**. Se publicó hace mucho, y no sé si se ha reeditado. Lo leo y releo a menudo. Por otro lado, está **Menta** de Angélica Gorodischer, que tiene una tal maestría, un humor y al mismo tiempo una delicadeza tan extraordinaria para contar, que logra conmoverme profundamente, al tiempo que me provocan risa. Eso también me ocurre con **El Ramito y otros cuentos** de Noemía Ulla. Pienso que son lecturas que desafían el corazón y la cabeza, haciendo familiares las historias y haciendo pensar, que es lo que pasa cuando leemos buenos libros.

Susana Romano es escritora cordobesa

Universidad
Nacional
de Córdoba
Secretaría de
Extensión Universitaria

Casa de las Ciencias:

dirigida por el **Dr. Eduardo González**

Seminario Taller de Planificación y Formulación de Proyectos por la Arq. Norma Vaudagan

Sábados 14 y 21 de junio, de 9,00 a 13,00 hs

Sala de los Presidentes (Obispo Trejo 242) - **Costo \$30**

Taller de Análisis de Casos de Formulación y Evaluación de Proyectos por la Arq. Norma Vaudagan

Sábados 28 de junio y 5 de julio, de 9,00 a 13,00 hs

Sala de los Presidentes (Obispo Trejo 242) - **Costo \$30**

"En Extensión Universitaria, el saber está a su alcance"

Sub Secretaría de Cultura:

dirigida por el **Dr. Alejandro Scivetti**

Abordaje de las Problemáticas Sociales: Nuevas Miradas para Nuevos Horizontes por los prof. Carlos Flores y Sandra Arpajou

Córdoba capital: martes de 18,00 a 22,00 hs en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, cada 15 días.

Interior una vez al mes en día y horario a convenir con las instituciones interesadas.

Costo \$20 cada módulo (son seis en total)

Taller de Narración Oral ContARTE: Coordinado por Rubén López con disertantes de todo el país.

Primer sábado de cada mes en la Escuela de Graduados de Medicina.

Costo \$ 18 por mes

"En Extensión Universitaria vive la cultura que hacemos entre todos para seguir creciendo"

EN TODOS LOS CASOS SE OTORGAN

CERTIFICADOS OFICIALES CON PUNTAJE DIRECTO

Informes e inscripciones

Mesa de Informes, hall central del Pabellón Argentina.

Teléfonos 0351 - 433 4065/66 int. 124

Lunes a viernes de 8,00 a 13,00 hs

E-mail: informes@seu.unc.edu.ar / aci@seu.unc.edu.ar

Novedades Editoriales

Lecturas propuestas por el Equipo docente del Posgrado FLACSO-UEPC

"Los contrabandistas de la memoria"

Jacques Hassoun
EDITORIAL LA FLOR, 1999

Jacques Hassoun es un psicoanalista francés de origen egipcio que escribe este libro a partir de su experiencia de trabajo con exiliados en París. Sus páginas

están atravesadas por los dilemas y dolores que supone toda transmisión. ¿Cómo recibimos aquello que nos ha sido transmitido? ¿Qué tomamos de ello y qué dejamos? ¿Qué decidimos pasar a los jóvenes y qué decidimos silenciar? ¿Qué ofrecemos a las generaciones que nos siguen? ¿Qué traicionamos y a qué somos fieles en las transmisiones que

efectuamos? ¿Cómo asegurar la continuidad y, a la vez, la renovación de la cultura? Es *contrabandeando* como se hace toda transmisión, dice Hassoun. ¿Por qué? Porque no se trata de una tarea pura, de la que se sale ileso, sino que está plagada de zonas grises que hacen que su destino final –por suerte– nos sea insoportable.

"La educación como acontecimiento ético"

Fernando Bárcena
y Joan Carles Mélich
EDITORIAL PAIDÓS, 2002

Este libro representa un significativo aporte para pensar el hecho educativo más como una experiencia humana de sentidos compartidos en la que algo nuevo puede fundarse que como una vivencia individual cuyo significado es me-

ramente personal. Los autores recuperan tres conceptos centrales en los desarrollos teóricos de Hannah Arendt, Paul Ricoeur y Emmanuel Levinas: la natalidad, la narración y la hospitalidad, que remiten a la idea de construir una relación educativa en la que tenga lugar la responsabilidad conjunta por la creación de un mundo no totalitario. Para ello proponen llevar adelante una pedagogía del nacimiento, del acogimiento hospitalario de los recién llegados, un compro-

miso con la esperanza, la identidad y la memoria. Enseñar sin dejar de lado el recuerdo de la historia de lo específicamente humano, que es también el recuerdo de lo inhumano, de la barbarie, la insensatez y el holocausto, es el lugar desde el cual nos invitan a sostener aún hoy el deseo de torcer la historia y el destino, que es olvido, y ofrecerles a los "nuevos" una narración menos objetiva y neutral que literaria, apasionada y comprometida.

"Las hijas de Hanna"

Marianne Fredriksson
EDITORIAL SALAMANDRA, 2000

Esta hermosa novela narra cómo una mujer reconstruye su propia historia a

partir de la vida de las mujeres de su familia a lo largo del siglo XX. Se trata de tres generaciones de mujeres escandinavas –abuela, madre, hija– que viven y cuentan historias de amor, de inocencia, de sometimiento y de libertad en el trán-

sito de la vida campesina a la vida en una gran ciudad. Nuevamente irrumpe el tema de aquello que se mantiene y continúa, de lo que cambia, de lo que se recrea, de lo que se pasa de una generación a otra generación.

"Historia del Siglo XX"

Eric Hobsbawm
EDITORIAL CRÍTICA

Un libro imprescindible para entender este tiempo: el historiador británico Eric Hobsbawm propone una periodización del siglo pasado marcada por tres etapas: una primera llamada "La era de las catástrofes", que abarca desde la primera guerra mundial hasta el final de la segunda e involucra fenómenos como la guerra total, la revolución mundial iniciada en la experiencia rusa y el desarrollo de regímenes fascistas; una segunda, "La edad de oro", que va desde el inicio de la guerra fría hasta la crisis económica de 1973 y comprende el impresionan-

te desarrollo de las condiciones de vida de la población mundial durante este período y, finalmente, "El derrumbamiento", ubicado entre la crisis económica de inicios de las setentas y el fin de la guerra fría, momento en el cual la retracción del Estado de bienestar, el fin del socialismo, la revolución en el tercer mundo y la implementación de políticas neoliberales y conservadoras produjeron el consecuente retroceso de los estándares de vida conseguidos durante "la edad de oro". Pensamos que ser docentes hoy implica haber nacido y crecido en la edad de oro o inmediatamente después, y por lo tanto haber heredado ciertos anhelos que impregnaban el aire que entonces se respiraba: el derecho universal a la pro-

tección del Estado, a la salud, la educación, el trabajo. De modo que ser docente hoy es también cultivar el compromiso de transmitir esa herencia a las generaciones nacidas durante el "derrumbamiento", es decir, en esta era del desamparo en la que el crecimiento de la economía mundial va acompañada del extraordinario ensanchamiento de la brecha que divide a los países y a los sectores pobres de los ricos. El libro ofrece esa oportunidad de recorrer el siglo XX y reencontrarse con aquellos anhelos cuya herencia hemos recibido y nos toca pasar. El reto de que esta tarea sea menos una perezosa nostalgia de lo pasado que una diligente construcción de lo nuevo es nuestro.

Programas Preventivos de Salud



A realizarse durante los meses de Julio y Agosto para toda la Provincia de Córdoba



◆ Programa de Detección Precoz del Cáncer de Mama

Generalmente se acepta que, en su conjunto, cuanto más pequeño es el cáncer en el momento del diagnóstico, más favorable en el pronóstico. La mamografía puede detectar muchos más cánceres de mama precoces que cualquier otro método. Aumenta la supervivencia y reduce la mortalidad aproximadamente en un 30%

◆ Programa de Prevención para la Salud Vocal

Entre las patologías más comunes de los docentes están las afecciones otorrinolaringológicas, y dentro de éstas las que tienen que ver con la voz, con el agravante que es precisamente ésta la herramienta principalísima en el desarrollo de la tarea cotidiana.









◆ Programa de Prevención HIV - SIDA de contagio vertical

La Argentina es el 2º país de América con mayor porcentaje de niños afectados por vía vertical (madre - hijo). Si se detecta en la embarazada y se trata durante el embarazo y/o parto, el porcentaje de transmisión cae del 30 al 2%.

Red Azul
Su salud en buenas manos



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