

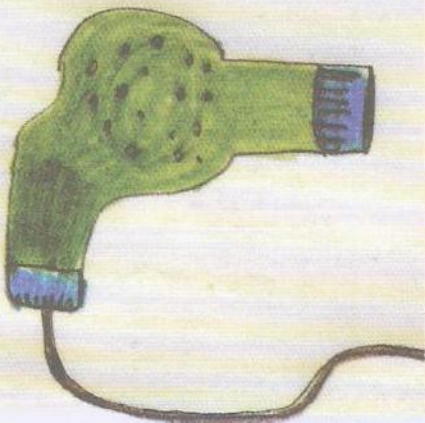
# Educar

en Córdoba

2004



Año 11 - Nº 10 • noviembre



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

# Ediciones La tiza



## Publicaciones

# Investigación Escuelas Urbano Marginales Ciudad de Córdoba 1998/1999.



# De las condiciones de trabajo y de vida de los docentes cordobeses 1998/2000



# Investigación "La Alfabetización inicial: un compromiso de todos", Escuelas Urbano Marginales Ciudad de Córdoba - 2004



# Sujetos, escuela y aprendizaje - Guías de Estudio



la Editorial de UEPC

**Dirección**  
Carmen Nebreda

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

**Dirección Periodística**  
Liliana Arraya

**Redacción:**  
Micaela Bressán A.  
Eugenia Monti  
Alexis Oliva

**Fotografía:**  
Bibiana Fulchieri

**Desde Buenos Aires**  
Mónica Beltrán  
Carlos Luna

**Arte y Diseño:**  
Lucas Di Pascuale

**Unión de Educadores  
de la Provincia de Córdoba**

**Carmen Nebreda**  
Sec. Gral.  
**Oscar Ruibal**  
Sec. Gral. Adjunto  
**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" - 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


 Si creés, los chicos pueden **Pág. 2**

 GRAMÁTICA PARA USUARIOS **Pág. 9**

 Un giro hacia los desfavorecidos **Pág. 13**


 Los libros cambian la vida de la gente **Pág. 16**

 No hay recetas **Pág. 19**

 Recuperar la tarea de enseñar **Pág. 22**

 Los movimientos de desocupados rechazan la escuela **Pág. 24**


 Cómo nos ven, cómo nos vemos **Pág. 26**

 ¿EL ÁTOMO DE FÍSICA ES EL MISMO QUE EL DE QUÍMICA? **Pág. 28**

 LAS FÓRMULAS SE TERMINAN OLVIDANDO **Pág. 29**

 NO HACE FALTA TENER UN LABORATORIO **Pág. 30**

 LOS DERECHOS HUMANOS NOS ENSEÑAN A SER RESPETUOSOS **Pág. 31**

 Los chicos hacen ciencia **Pág. 32**

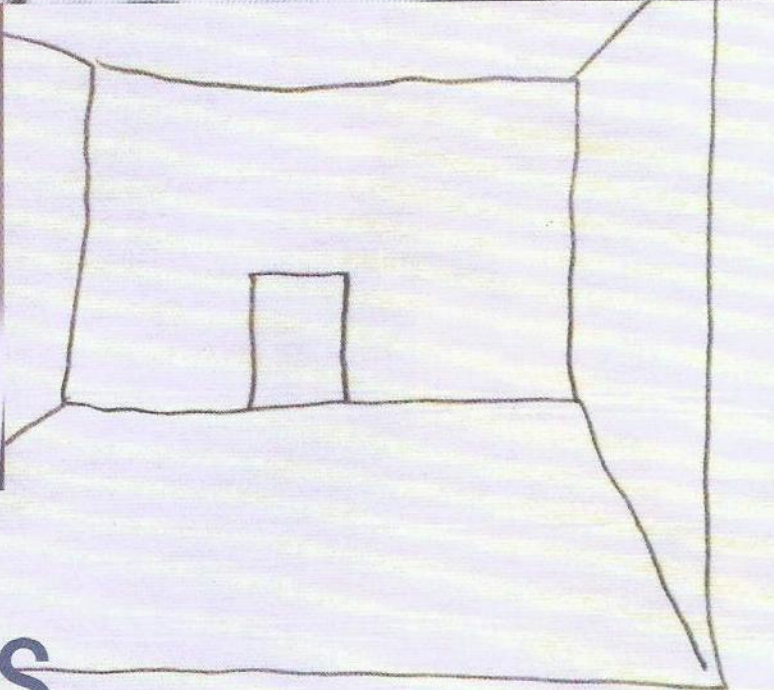
 Empezar por casa **Pág. 36**

 LECTURAS RECOMENDADAS **Pág. 37**

**Novedades Editoriales **Pág. 40****



Delta Provinciali



Si creés,  
los chicos pueden



Los chicos que asisten a escuelas urbano marginales cuando ingresan a primer grado pueden diferenciar lo que son letras, lo que son dibujos y lo que son números... es decir, cuentan con las condiciones básicas a partir de las cuales se les puede enseñar a leer y escribir.

Sin embargo, a medida que transcurre el primer ciclo y el niño va avanzando en su carrera escolar, los resultados que podían esperarse en función del diagnóstico inicial –que los chicos traen las competencias necesarias para aprender– no se corresponden con los datos obtenidos: en tercer grado hay chicos que todavía no han consolidado el proceso de lecto-escritura. Ésta es una de las conclusiones del relevamiento realizado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba en los meses de marzo y abril de 2004 entre los 18 mil alumnos del primer ciclo; casi el 90 por ciento de los que asisten a las 113 escuelas urbano marginales de la ciudad de Córdoba. (*Ver Cómo saber qué saben*)

“El hecho de poder verificar que el 97% de los chicos que cursaba primer grado traía las competencias básicas para poder aprender a leer y escribir nos dio una clara muestra de que la posibilidad de educar se construye en la relación entre los alumnos, los docentes y la escuela”, dice Delia Provinciali, una de las autoras del diagnóstico “La alfabetización inicial: un compromiso de todos”, realizado por el sindicato docente, en el marco del proyecto “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”. Para Provinciali, el trabajo echa por tierra una extendida creencia entre los docentes: la posibilidad de ser educado, o no, depende del alumno y de su contexto sociocultural. “El diagnóstico demuestra que no es que porque sean pobres, los chicos no pueden aprender: la pobreza no es determinante de la posibilidad de educar”, sostiene Provinciali, repasando las cifras que aseguran que las condiciones para aprender están. “Los primeros datos tiraban por la borda la hipótesis acerca de que la educabilidad –la posibilidad de ser educado– la porta el alumno; la naturaleza del alumno”, concluye.

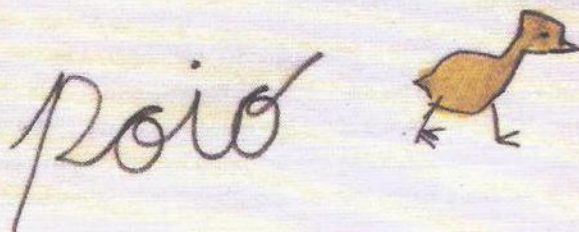
A partir de ello, se trató de indagar qué cuestiones irrumpen en el proceso de construcción de nuevos aprendizajes, para que en tercer grado haya chicos que

todavía no han consolidado el proceso de la escritura y la lectura. Una de las primeras hipótesis de las cuales se partió es que el aprendizaje no sólo depende de que “el docente conozca los contenidos que debe enseñar”, sino también de la serie de “creencias o representaciones que el docente tiene acerca de las capacidades y posibilidades de aprender de sus alumnos”.

“En este caso –relata Provinciali– cruzando estos datos con trabajos previos que se han hecho en el marco del proyecto, lo que surge es que existe una representación acerca de que los niños que forman parte de contextos de pobreza y exclusión social tienen limitada, y a veces vedada, la posibilidad de aprender: como que ser pobre es igual a ser pobre de cabeza”. “Y cuando uno tiene esta representación, uno lo que hace es obturar la posibilidad de aprender del otro, uno le otorga al otro un lugar vacío”, argumenta.

Sólo pudiendo modificar la imagen y el lugar que el docente le asigna al alumno es posible el aprendizaje: “Una de las maestras que participa de este proyecto contaba, una vez, que verdaderamente hizo un cambio, cuando en lugar de pensar ‘para qué le voy a enseñar procesos más complejos, si total va a ser cartonero, igual que el padre’, se dijo: ‘¿y si es ingeniero?’”, recuerda. “Y cuando empezó a pensar en la posibilidad de que fuera otra cosa, en vez de que siguiera cumpliendo el destino de pobreza asignado socialmente a su familia, empezó a demandarle y exigirle otros tipos de aprendizaje, diferentes a los que le hubiera pedido si solamente pensara que va a repetir la historia”, completa.

“Cuando uno no le exige y no le enseña al chico, está facilitando a que se cumpla la profecía del fracaso”, afirma Provinciali. “Si uno lo piensa, hasta en la vida personal pasa: si otro, que tiene conmigo una relación, me asigna un lugar de incapacidad, un lugar de desvalorización, y yo no tengo elementos para poder resistir, evidentemente voy a pasar a cumplir el rol que se me asigna”, advierte.



## Copia y abstracción

Otro de los principales puntos planteados en el diagnóstico realizado con los alumnos del primer ciclo de las 113 escuelas urbano marginales es que así como el aprendizaje depende de las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos, de la misma manera las metodologías utilizadas en la enseñanza de la lectoescritura favorecen o frenan la adquisición de conocimientos.

“Una de las hipótesis especulativas –que hicimos en función del trabajo de campo– es que la mayor parte de las prácticas docentes están fundadas en la copia en el pizarrón, en el dictado o en que los chicos completen fotocopias”, dice María Teresa Aldasoro, otra de las autoras del trabajo de investigación. Esta metodología, que encierra la concepción de que la escritura es la mera transcripción de la oralidad, no garantiza el aprendizaje. “El ejemplo más paradigmático –retoma Provinciali– es el que se expresa en un niño de tercer grado que cuando se le pide que relate su propio cuento, no escribe nada: su producción textual conserva sólo las características formales, como son los renglones y las letras. (AEIRPNPNAECOUC...). Y sin embargo es capaz de escribir a la perfección el título ‘Cuento con perros’ que la maestra escribió en el pizarrón”.

Según Aldasoro, una de las principales causas del fracaso está vinculada al nivel de abstracción que la escuela le plantea a los niños: “Cuando ingresa a la escuela, el chico ya ha construido un esquema de funcionamiento cognitivo, y de pronto empieza con un alto nivel de abstracción que le marca una frontera que no le permite avanzar, que obtura el proceso de construcción”.

En esta línea, Provinciali apunta: “Cuando las prácticas de enseñanza están demasiado alejadas de las culturas que portan los alumnos y del proceso de alfabetización que el chico trae –porque este proceso no se da sólo en la escuela, sino que el chico tiene contacto con los textos, con anterioridad– lo que se produce es una distancia tal, que el chico siente como inalcanzable la propuesta del docente”. “Hay que partir de concepciones que consideran que los conocimientos previos que traen los alumnos son el punto de partida en el que se debe apoyar el docente para luego pensar en la enseñanza”, concluye Provinciali.

Sin embargo, esto no es lo que siempre ocurre en las aulas, en donde los métodos tradicionales para enseñar a leer, como son el silábico o el de palabras generadoras –en el que mamá se descompone en ma-ma y luego m-



María Teresa Aldasoro

a-m-a– son muy comunes: “Ese método está muy ligado a la fonetización, y en el caso de los chicos de escuelas urbano marginales el fonema no coincide”, porque los chicos pronuncian distinto de la manera en que se escribe, y dicen “poio” por “pollo”, por ejemplo.

“Lo más importante sería que las docentes descubrieran que, aunque enseñen a través de las unidades menores –sílabas–, en los procesos de construcción de la escritura, los chicos hacen otra cosa. O también sorprenderse de que a alguien que nunca le enseñaron las letras, puede, sin embargo, construir una palabra”, sostiene Aldasoro, para quien el hecho de que los niños puedan escribir palabras enteras aún sin conocer las letras una por una “no es magia, sino el verdadero proceso de construcción, que permite el contacto con la lengua escrita”. “La lengua escrita es un objeto más de la cultura, es un objeto y este objeto se construye, no está dado”, redondea.

“Hay que entender –acota Provinciali– que tanto el aprendizaje de la lectura, como el de la escritura, son aprendizajes de productos sociales, y como tales tienen que tener una profunda vinculación en sus puntos de partida con las realidades que tienen los chicos, para –desde ahí– poderlos ayudar a avanzar en su mundo cultural”.

Sin embargo, partir de los conocimientos previos no significa quedarse allí: “El docente tampoco se puede quedar instalado –vuelvo al tema de las representaciones–, en la pregunta de para qué voy a utilizar en clase la guía telefónica, si los chicos no tienen teléfono”. “Que en la casa no exista el teléfono o los electrodomésticos, no quiere decir que yo no incorpore la enseñanza de estos portadores de texto –la guía y los instructivos– que son vitales para la inclusión social”, insiste Provinciali.

En los meses de marzo y abril de este año, la Unión de Educadores realizó un diagnóstico a más de 18 mil alumnos del primer ciclo –casi el 90 por ciento del universo– que asisten a las 113 escuelas urbano marginales de la ciudad de Córdoba –que participan del proyecto “Rehacer la escuela en contextos de pobreza y exclusión social”–, a fin de poder corroborar o refutar la idea existente en los docentes y la sociedad en general acerca de que los chicos no saben leer ni escribir.

Para poder establecer el tipo de escritura y la comprensión lectora que los niños poseen en esa etapa de la primaria, en primer grado, se seleccionaron imágenes en un recuadro (elefante, sapo, mariposa, caracol) y se les pidió a los alumnos que escribieran lo que creían que eran esas figuras. Los resultados demostraron que, más allá de las diferencias –entre quienes efectivamente realizaron una escritura convencional (elefante), quienes escribieron algunas letras de la palabra (eleate), o quienes simplemente realizaron garabatos o pseudoletras–, en todos los casos, los alumnos tienen una representación respecto de la escritura, es decir, que pueden diferenciar una letra de un dibujo: condición indispensable para aprender a leer y escribir.

En segundo grado, para poder establecer el grado de escritura se realizó un dictado, y para analizar la comprensión, se les leyó un cuento y se les pidió que establecieran el orden de las tres viñetas que lo resumían. Los resultados indicaron que el 41 por ciento de los chicos de segundo pudo escribir convencionalmente la oración dictada, el 44% unió u omitió palabras o letras. Y el 15% no escribió o escribió una letra por palabra o por sílaba. En cuanto a la comprensión el 56% pudo reconocer, en el ordenamiento, los personajes de la secuencia y el sentido del cuento; mientras que el 44% no pudo hacerlo.

Por su parte, en tercer grado, para dar cuenta de la comprensión lectora, las maestras leyeron un cuento y solicitaron a los chicos que completaran una oración en la que explicaran el tema del relato; y luego se les pidió que reinventaran un cuento a partir de un texto base. El 38% de los chicos pudo escribir un cuento con unidad de sentido, y demostrar su conocimiento de la estructura, la convención, y la riqueza de su léxico. El 35% logró hacer un listado de oraciones, o escribir una o dos oraciones con relación de sentido. El 27% sólo pudo escribir un listado de palabras o una o más oraciones sin relación de sentido:

y de ellos un 30% directamente no escribió. En relación a la comprensión del cuento, el 43% lo comprendió y pudo completar las oraciones; el 40% presentó dificultades en esa tarea, y el 17% no pudo comprender el cuento.

En síntesis, el relevamiento mostró que, mientras en primer grado la mayoría de los niños tiene las competencias necesarias para aprender a escribir, en segundo y tercer grado, los datos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura no se corresponden con lo que se podía prever en función del diagnóstico inicial.

## La lectura

Por otra parte, a fin de conocer la relación que los niños tienen con la lectura, es decir, cuánto saben o si son capaces de reconocer los textos que circulan socialmente, se les preguntó, en primer grado, qué son y para qué sirven el diario, la revista y el cuento.

En segundo grado, a esos tres textos se sumó un instructivo, (que era una receta), y en tercer grado, se complejizó el instructivo (se les dio un texto donde se explicaba cómo armar un juguete, o el funcionamiento de un electrodoméstico, o las reglas de un juego) y se agregó una guía telefónica.

En primer grado, el 72% reconoció los tres textos propuestos, el 25% entre uno y dos de ellos, y sólo el 3% no pudo hacerlo.

En segundo grado, el 53% pudo reconocer todos los portadores de texto, el 46% algunos, y el 1% ninguno: el que mayor dificultades presentó para su reconocimiento fue el instructivo.

En tercer grado, el 39% reconoció todos, el 59% algunos y el 2% ninguno.

En el análisis realizado, a lo largo del ciclo, se pudo establecer que los modelos convencionales de texto (diario, revista, libro de cuento) son incorporados por la escuela como objetos de enseñanza, pero, sin embargo, los instructivos y la guía telefónica no son utilizados como estrategia para abordar el aprendizaje de los textos de circulación social.



“Enseñar a leer y escribir es el mandato fundante que tiene la escuela”, sostiene Aldasoro, al tiempo que señala: “Históricamente se hizo de una manera y pareciera que esta manera es única y determinante, pero ese es un proceso social que sufre transformaciones, porque los alumnos son otros, son sujetos atravesados por otra cultura –la cultura de la imagen– no son los sujetos de comienzos del Siglo XIX”. “Hasta tanto no se pueda revisar esta creencia tan fuerte de que existe una única manera, un único método de enseñar, corremos el riesgo de que la alfabetización inicial fracase, sobre todo en determinados sectores sociales atravesados por la pobreza”, indica. Y sobre este último punto aclara: “No es que en otros sectores sociales no exista, lo que pasa es que allí se compensa: con la madre, el padre, mandando al chico a la maestra particular”.

“Nuestro núcleo, nuestro eje de trabajo es la alfabetización inicial” dice María Teresa Aldasoro, quien sos-

tiene que “si los procesos de alfabetización inicial se dieran considerando los grandes aportes que vienen de las ciencias del lenguaje, de las investigaciones –en cuanto a las metodologías de enseñanza constructivista y respecto a que la lengua que hablan los sectores urbano marginales es una variante lingüística más, ni mejor ni peor que la que hablan otros sectores sociales–, no tendríamos que pensar en planes compensatorios para adultos”.

Para la pedagoga, el inicio que tienen los sujetos escolares –los alumnos– en el primer contacto con la lectura y la escritura es tan importante que “se está pensando que el fracaso escolar obedece al fracaso de la alfabetización inicial”.



## Cambiar el destino

Más allá de las hipótesis que el trabajo plantea, el principal objetivo de la investigación es aportar un insumo para la reflexión en las instituciones educativas y que permita a los docentes analizar elementos de la práctica, despejados de la culpa.

En este sentido, Provinciali señala que el diagnóstico “es producto de la reflexión de docentes”; al tiempo que aclara: “Siempre pareció que la investigación era solamente del ámbito académico, y que los docentes somos sólo reproductores: en la participación de todos los actores involucrados en este trabajo, lo que se muestra es que quienes llevan a cabo la cotidiana tarea de enseñar pueden reflexionar acerca de sus prácticas”.

Otra de las cuestiones positivas que muestra el diagnóstico es “la importancia del trabajo docente, la importancia de la escuela y de los docentes”.

“Esta investigación nos permitió ver que la escuela está viva para cambiar el destino condenatorio de poblaciones cada vez más grandes”, se entusiasma Provinciali. “Si el 63% de nuestros niños –según los datos publicados en el 2003 por el Indec– pertenece a hogares que están bajo la línea de la pobreza o la indigencia, estamos diciendo que más de la mitad de los niños que asisten a nuestras escuelas son niños de familias pobres: y esto es un desafío muy grande e interesante para las escuelas y los docentes”, sostiene. “Los docentes no fueron preparados en su proceso de formación para hacer frente a esta aceleración de los procesos de desigualdad social, y

ahora la escuela tiene que ser capaz de pensar nuevas estrategias”, señala.

En este sentido, apunta que de lo que se trata es de “volver al sentido fundacional de la escuela; implica recuperar la idea de que la escuela puede brindar herramientas para que el sujeto pueda ser incluido en la vida social: y, de hecho, leer y escribir es la herramienta básica para ser incluido”.

“La alfabetización es la tarea pedagógica-política por excelencia de la escuela: y uso la palabra política en términos de mayor compromiso, como la posibilidad de transformar y hacer que la sociedad sea más justa”, afirma y reitera: “Hay que apostar a lo que la escuela enseña, porque la escuela es una herramienta de poder; de transformación, para construir lazos sociales, para pensar en términos de justicia social”.

“Desde ese lugar, uno se entusiasma porque puede demostrar que no es lo mismo ir a la escuela que no ir. La investigación nos marcó claramente que, a pesar de todo, la escuela puede enseñar y que vale la pena que los docentes y la institución escolar vuelvan a poner militancia a favor de la educación pública”, recalca.

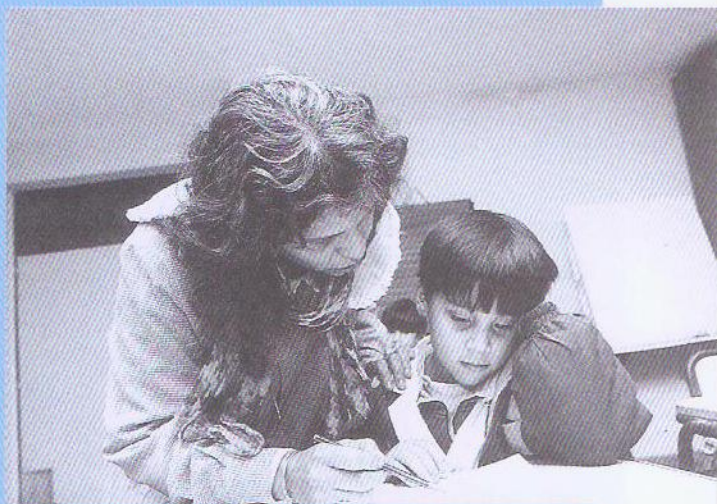
“Si vos creés en los chicos, los chicos pueden. Te darán más o menos trabajo, pero es necesario creer en su potencialidad. El ponerse el límite uno como docente –para qué tal cosa, para qué tal otra– es confirmarles su lugar de exclusión”, concluye.



“Es comprensible que, por ejemplo, no se acepte que la escritura es un proceso de construcción y que se van atravesando diferentes momentos para llegar a la convención”, dice María Teresa Aldasoro acerca de la propuesta metodológica que el proyecto “Rehacer la escuela en contexto de pobreza y exclusión social” hace. “Entonces, es muy difícil estar convencido de que unas letras o pseudoletas o cosas que se parecen a lo que circula en la escritura convencional, es escribir: no es una idea fácil creer que eso no es un error”, aclara. En este sentido, la pedagoga sostiene que, en las escuelas urbano marginales de la ciudad de Córdoba que participan del proyecto, la meta es que “los maestros de apoyo medien entre esas creencias y estas otras cosas que facilitan y favorecen los procesos de alfabetización inicial”. “Quienes han podido correrse del paradigma con respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, están sorprendiéndose y están encantándose de las cosas que pueden hacer sus alumnos”, argumenta. “En uno de nuestros encuentros se puede escuchar a los maestros de primer grado decir ‘mis alumnos escriben como si fueran de segundo’. Cuando uno invita a los chicos a producir otras cosas, a ser autores, la sorpresa es enorme. Y uno nota que la propia identidad de los chicos se va transformando, porque hay una relación estricta entre lenguaje y pensamiento”, dice a modo conclusión.

## Ana Giacomelli (Maestra de apoyo)

“Cambiar las prácticas es lo que más cuesta. Los docentes estábamos acostumbrados a darle a los chicos una actividad detrás de la otra, muchas veces desvinculadas entre sí. Y los chicos no aprendían por múltiples factores, pero una de las causas es que había mucha distancia entre la forma de hablar del chico y de la docente. Los docentes hemos tenido que aprender a respetar que el chico escribe como habla, y que eso no quiere decir que lo hace mal; y a evaluar de otra manera, sabiendo eso. Ahora no se le dice ‘eso está mal dicho’ y se le da el tiempo para aprender. Antes se enseñaba a partir de palabras, ‘mi mamá amasa la masa’, la docente dictaba y los chicos escribían lo que la maestra quería; ahora los chicos escriben lo que quieren escribir, el enfoque es distinto, y uno se da cuenta de que el aprendizaje de los chicos no tiene límites”.



**La Belga Argentina S.A.**  
servicios sociales

- Cobertura Médica.
- Emergencia Médica.
- Plan promocional en completa cobertura de sepelios.
- Planes especiales para afiliados IPAM.

**(SOLICITE PROMOTOR A DOMICILIO)**

*Casa Despontin*

PERE LACHAISE S.A.

*106 años en servicios funerarios*

- Cobertura completa para docentes y otras obras sociales.
- Planes pre-pagos de sepelios, parcelas, cremación, sin límites de edad y sin carencia.
- Traslados a todo el país.

## Patricia Jury (maestra de 1° y 2° grado)

"A mí me costó mucho aceptar esta nueva propuesta, porque durante 22 años estuve acostumbrada a enseñar de otra manera. Tuve que aprender a dejarlos trabajar más libres, porque los guiaba mucho, y si no escribían perfecto me parecía que estaba mal. Uno hace el mea culpa y se da cuenta que uno los frenaba en el aprendizaje, que si te preguntaban cómo se escribía tal palabra, uno les decía que ya iban a saber, porque íbamos trabajando por grupos de letras. Antes, terminaba un segundo grado con chicos que leían, pero escribían a partir de las figuritas que yo les daba: hoy escriben el triple y sin figuritas. Yo me di cuenta que los límites los poníamos nosotros, al no permitirles que se expresaran más, que contarán sus vivencias. En cambio ahora es distinto, también es mucho más trabajo, porque uno los deja que escriban de las cosas que les interesan, y cada uno hace dos o tres hojas. Yo siento que cuando uno les da mayor apertura y libertad, y los acompaña en vez de dirigirlos, los alumnos tienen más posibilidades de aprender. Antes no escribían porque se cuidaban, tenían miedo a escribir mal, en cambio ahora escriben como sea y se corrigen entre ellos".

## Miriam Lutri (Maestra de 1° grado).

"Cada vez utilizo menos tiza: la usan los chicos. Cada vez estoy más convencida de que la mejor manera de enseñar es que el chico construya su aprendizaje a partir de él y no de lo que yo le digo. Siempre hay que partir de los conocimientos previos de los alumnos, hay que hacerles muchas preguntas, crearles el conflicto, e irlos llevando, de manera tal que sientan que saben mucho del tema que les estás dando. Aprender a leer y escribir no es que sepan decir 'a, e, i, o, u', sino que puedan expresar lo que sienten. Cuando pueden escribir las tarjetas del día del maestro, o escribirle una carta a la vecina, le encuentran un sentido a la lengua. Los chicos ahora no sólo aprenden más, sino que aprenden mejor, sólo hay que hacer que los conocimientos sean significativos".

## Evangelina Cechi (maestra de 1°)

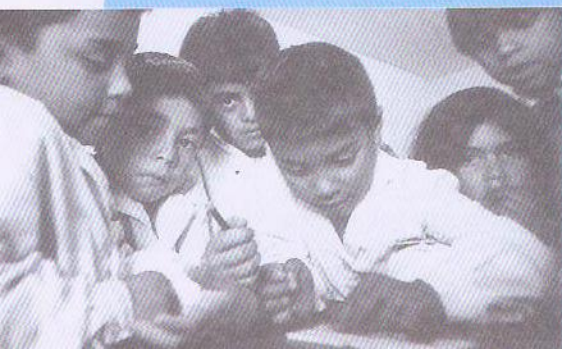
"Yo venía de ser maestra de 'la m con la a: ma; la m con la e: me', así que al principio me costó mucho, porque no podía encuadrar mi formación a esta nueva manera de enseñar. Pero con ayuda, pude aplicar este nuevo método y me llevé una sorpresa bárbara: los chicos escriben hojas enteras. Convengamos que para nosotros es más fácil de la otra forma –con la palabra generadora–, porque así se trabaja muchísimo, pero uno no se cansa porque da muchísima satisfacción. Es muy emocionante ver a un alumno que al principio tenía problemas para escribir, que no se ubicaba en la hoja, que empezaba en cualquier parte, que de una semana a la otra, cambia solito".

## Aída Barrionuevo, "Pinky" (maestra de 2°)

"Antes prefería poco y seguro: con que supieran escribir bien con 9 o 10 letras me conformaba. Me daba seguridad decir 'ya di esto' y si lo aprendían o no lo aprendían era problema de ellos. El cambio fue muy difícil, me resistí mucho, todo el tiempo me preguntaba si lo estaba haciendo bien... y ahora se nota que hay un cambio, lo ves en las producciones de los chicos: no sólo escriben con mucha soltura, sino que escriben con todo tipo de letras, trabajan con sonidos compuestos (br-qu, entre otros). El tema es largarse, es probar a ver cómo sale y confiar en las posibilidades de los chicos. Y, por sobre todo, respetar la etapa en que cada uno se encuentra, y saber que, en algún momento, los que tienen más dificultades, van a llegar. La cuestión es no anticiparse, no pensar 'si no aprendió, es que ya no sabe' y confiar en la respuesta positiva de los chicos. Y los chicos se dan cuenta: notás un cambio, unas ganas que antes no veías".

## Mabel Sueldo (directora)

"Esto nos ha permitido ver resultados concretos en la cantidad de chicos en el aula que están transitando exitosamente su alfabetización, y que si hay alumnos que hacen progresos más lentos, su número es pequeño y está dentro de lo previsible. Antes la repitencia era la única respuesta o la solución que la escuela tenía para quienes no aprendían."



# GRAMÁTICA PARA USUARIOS

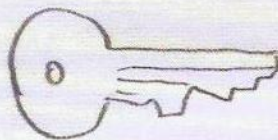


La escuela debe replantearse la manera en que enseña la lengua”, afirma Ana María Florit, preocupada por la “fragmentación y parcialización” de los contenidos lingüísticos que existe en las aulas.

Para la titular de las cátedras de Lengua Castellana I y de Gramática Superior Castellana, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, y capacitadora de docentes primarios en gramática, es imprescindible “trabajar simultáneamente todos los planos de la lengua”, porque –recalca– “la lengua es la llave que permite el acceso a los conocimientos”.

“Uso de manera intencional la palabra llave –dice Florit– porque viene de una palabra latina que es *clavis*. Las palabras ingresan al castellano a través del latín hablado y del latín escrito: a través del latín escrito nos quedó la palabra clave, y a través del latín hablado nos quedó la palabra llave. Si el lenguaje es una llave, garantiza el conocimiento para todos, pero si es una clave es para unos pocos: las claves son siempre manejadas por unos pocos”.

A juzgar por los diagnósticos que señalan que los chicos



no saben leer ni escribir, pareciera que la escuela, lejos de poner el conocimiento al alcance de todos, se encargara de echarle cerrojo a nuestro lenguaje, y de buscar culpables. “Es muy frecuente oír en la Universidad: ‘¿Qué hacen los profesores secundarios que los chicos llegan a la facultad y no saben leer?’”, relata Florit. “Y cuando uno baja a la secundaria, escucha que los profesores dicen: ‘Yo no sé qué hacen los maestros últimamente que no enseñan, porque cuando yo recibo los chicos no saben leer’. Y a su vez en la primaria se da un fenómeno muy particular, porque como está dividida en dos ciclos, el maestro del segundo ciclo plantea: ‘Yo no tengo nada que hacer, porque en el estado que vienen los chicos... yo no sé qué han hecho en los primeros años, que los dejan escribir como quieren’. Y cuando uno va al primer ciclo te dicen: ‘Qué querés, si en el jardín ya no hay aprestamiento para la escritura’. Y así vamos bajando la responsabilidad: de la Universidad, al secundario; del secundario a la primaria; del segundo ciclo, al primer ciclo; del primer ciclo al jardín. Yo siempre digo: ‘Maldita la hora en que nació el niño’”, concluye riendo, Florit.

Para la profesora universitaria, el problema es que se buscan culpables –“si hay culpas, las tenemos todos”, dirá–, cuando, en realidad, se debería indagar en las causas. Y sobre este punto aclara: “Generalmente cuando se analiza el porqué del fracaso de la escuela, se apunta a los docentes, sin tener en cuenta otras variables, como son las metodologías. Si la educación está en pie, se debe, casi exclusivamente, a que hay maestros frente al aula. Es verdad que pueden tener limitaciones, pero si hay una profesión que conserva la vocación esa es la docencia y fundamentalmente la del nivel primario”.

### Al vaivén de la moda

Florit señala que la escuela está atravesada por modas metodológicas, y que según qué corriente lingüística esté en boga, se privilegia un aspecto de la lengua y se olvidan otros, sin tener en cuenta que el sistema es una totalidad y que el principal objetivo debe ser que los chicos puedan reflexionar sobre él.

Según Florit, “esta parcialización y fragmentación” produce en los alumnos una pérdida de sus capacidades de expresión: “El chico cuando ingresa a la escuela habla con la totalidad de la lengua: utiliza pronombres, verbos,

adverbios, sustantivos, adjetivos. Y produce distintas tipologías textuales. Pero a medida que transcurre su escolaridad es como si fuese perdiendo el habla y llega a un sexto grado comunicándose sólo con monosílabas, con palabras generalizadoras como ‘esto’ y ‘eso’”.

Esto es “porque siempre hemos dado enfoques parciales, hemos privilegiado un aspecto y dejamos otro: o trabajamos texto, u oración, o palabras”, argumenta. “Pero la comunicación no es la palabra aislada, ni la oración aislada ni la estructura textual sola”, insiste.

“En los años ‘50 y ‘60 se enseñaba el deber ser de la lengua: había una gramática fuertemente prescriptiva que ponía el acento en los criterios de corrección”, indica. En ese contexto, los alumnos sólo producían textos-modelos al estilo “Un día de lluvia” y “La vaca”, que no permitían estimular su creatividad. Cabe señalar, como contrapartida, que en esa época se leía y escribía mucho, y los alumnos tenían una excelente ortografía.

Ya en los ‘60 y los ‘70, la corriente estructuralista cambia el eje de la enseñanza: ahora más que las reglas, importa el reconocimiento de las estructuras: el análisis se centra en los componentes de la oración –sujeto, predicado, circunstanciales, modificadores, adverbios, adjetivos, entre otros– sin que importe mucho cuál es el contenido de esas estructuras.

Esta corriente –para la cual a los fines de estudio es lo mismo decir “El banco de la plaza” que “El anillo de plata”, porque son equivalentes en su estructura– dejó una rica taxonomía del lenguaje, pero “llevó a los alumnos y a los maestros a una mecanización”, señala Florit, porque “la lengua se convirtió en fórmulas”: aprendida la receta, sólo bastaba aplicarla.

Sobre este punto, Florit se detiene: “Siempre les pregunto a los maestros si ellos cuando tienen que enseñarle a sus alumnos qué es el agua empiezan por decirles ‘H<sub>2</sub>O’: nunca lo harían; pero sí les dicen ‘S., P., M.D., M.I.: sujeto, predicado, modificador directo y modificador indirecto’”. “Esas son fórmulas de la lengua –insiste–, una abstracción que no tiene mucho sentido porque no lleva a la reflexión, sino a la automatización”.

Pasada la moda de enseñar las reglas de la gramática y luego los componentes de la oración, en los ‘80, ingresa una nueva corriente lingüística, en la que el texto –sus ti-

pos y funciones— es el principal objeto de estudio. Aquí, “nuevamente se vuelve a fragmentar la enseñanza de la lengua porque se trabaja sólo con estructuras textuales: se pasa de la adivinanza al relato, del relato a la propaganda y así, de un texto a otro”, dice Florit, para quien el problema no está en que el chico aprenda a identificar las distintas tipologías textuales, si no que pocas veces se trabaje con los elementos que constituyen la oración: las palabras. “Los textos no están escritos con piedritas, sino con palabras, debo llegar a la palabra y a la reflexión de cada una de las palabras para comprender y reproducir un texto”, explica y resume: “La palabra sigue siendo importante”.

“Con la vieja metodología, el chico no podía escribir textos: escribía lindas oraciones o redacciones que no tenían mucho sentido, pero no era un sujeto creativo, capaz de expresarse. Ahora escribe textos, pero no se entiende qué es lo que dice porque se dejó de enseñar el sistema de la lengua. El chico no sabe qué es una preposición ni una conjunción, y, por ende, no sabe que esas partículas luego funcionan en el texto como conectores”, compara. “No se puede enseñar sólo estructura textual, independientemente del sistema”, resume.

### El cambio metodológico

Para Florit, “se impone un cambio metodológico; lo que hay que poner en funcionamiento en la escuela es lo que dice la propuesta curricular: reflexionar acerca del sistema de la lengua y su funcionamiento en los textos”. “Es decir que hay que trabajar en las partes y el todo, porque si no, nos quedamos rengos”, concluye la profesora.

Para ello, indica Florit, “hay que buscar una metodología que permita trabajar simultáneamente todos los aspectos”, sin embargo, esto no parece ocurrir en las aulas, en donde “se sigue con la vieja metodología conductista”, que creía que a partir de la repetición se aprendía.

En los cursos de capacitación que suele dictar, la especialista, explica las implicancias que tiene el conductismo a partir de una anécdota personal: su primera comunión. “A los siete años yo me aprendí el libro de catecismo que tenía 101 preguntas, muchas de ellas muy abstractas, como por ejemplo, ‘¿Qué es Dios?, Dios es omnisciente y omnipresente...’ Yo no me lo olvido más, y cada vez que me repitan la pregunta voy a poder dar la misma respuesta —exacta— como 40 años atrás. Pero eso no significa que yo sepa qué es omnisciente ni omnipresente. Es decir, saber la respuesta correcta, no me garantiza la reflexión, ni la comprensión, necesarias para la existencia de una personalidad crítica capaz de resolver situaciones futuras”, dice Florit.

En este sentido, la profesora regresa a lo que ocurre en el aula. “La teoría de la lingüística del texto es muy nueva, y qué se hace: en general, se define. Y se dice, por ejemplo: ‘La coherencia es la propiedad semántica del texto’. Antes decíamos: ‘La oración: unidad mínima del habla con sentido completo’”, compara Florit, y concluye: “Metodológicamente trabajamos de la misma manera, sólo cambiamos el objeto a definir: y esto no garantiza que el chico escriba buenos textos, porque no le estoy mostrando cómo hacer que un texto sea coherente”.

Sin embargo, algunos intentos de realizar cambios en la manera de enseñar tampoco tuvieron éxito: “En un momento dado —hace veinte años— se sacaron las reglas ortográficas y no se enseñaron más, porque se entendía que el alumno aprendía las reglas de memoria pero no las po-

destinado a docentes de todos los niveles del Sistema Educativo

**INSTITUCION CERVANTES**

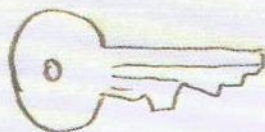
**Postítulo EN INFORMÁTICA**

Destinado a docentes de todos los niveles del Sistema Educativo

Dictado por convenio entre Universidad Nacional de Catamarca y Fundación Universitaria Cervantes

Además:  
Cursos evaluados y aprobados por la Red Provincial de Formación Docente Continua

Av. Colón 355 • 421-6643 • WWW.CERVANTES.EDU.AR • INFO@CERVANTES.EDU.AR



día aplicar porque no estaba maduro para interpretarlas”.

Entonces, no sólo las reglas se dejaron de enseñar, sino la ortografía misma: “Esto viene de una mala interpretación. Ocurre que parecía que la única manera de enseñar ortografía era enseñando las reglas, cuando ellas son sólo un recurso, dentro de muchos”, rememora. “Lo más importante es poner al alumno en situación de reflexión frente al cambio ortográfico”, indica. “Lo que se debe enseñar –continúa– es cómo impacta el aspecto ortográfico en un texto. Si digo ‘No tiene qué darle de comer a sus hijos’ ese qué con tilde tiene un sentido. Pero si yo digo ‘No tiene que darle de comer a sus hijos’, tiene otro sentido: esa tilde cambia fundamentalmente el texto”. “Ese tipo de reflexión es la que debe promover el maestro para que el alumno sienta la necesidad de escribir bien. Escribir conforme a las reglas no es un capricho, es una necesidad”, concluye.

“Lo mismo ocurre con las preposiciones”, señala. “¿Qué sentido tiene que el chico sepa de memoria que las preposiciones son ‘a, ante, cabe, con, contra...?’”, se pregunta. “En cambio, se debería hacer hincapié en cuándo usar una y cuándo usar otra: que no es lo mismo decir voy hacia Buenos Aires, que voy por Buenos Aires o voy hasta Buenos Aires”, ejemplifica. “De la misma manera, pasa con los textos. Se debe mostrar cómo, si uno cambia una oración de lugar, cambia el sentido: yo suelo trabajar con un texto en el que, variando una sola oración de lugar, lo que digo pasa de ser la causa del malestar, a ser la consecuencia”, insta Florit. “Cuando hablo de que se debe buscar la reflexión sobre el sistema de la lengua, me referí a que el chico pueda notar que cuando cambia un plano, por ejemplo el ortográfico, también se producen

modificaciones en los otros planos, como el morfológico, el sintáctico y el pragmático”, aclara.

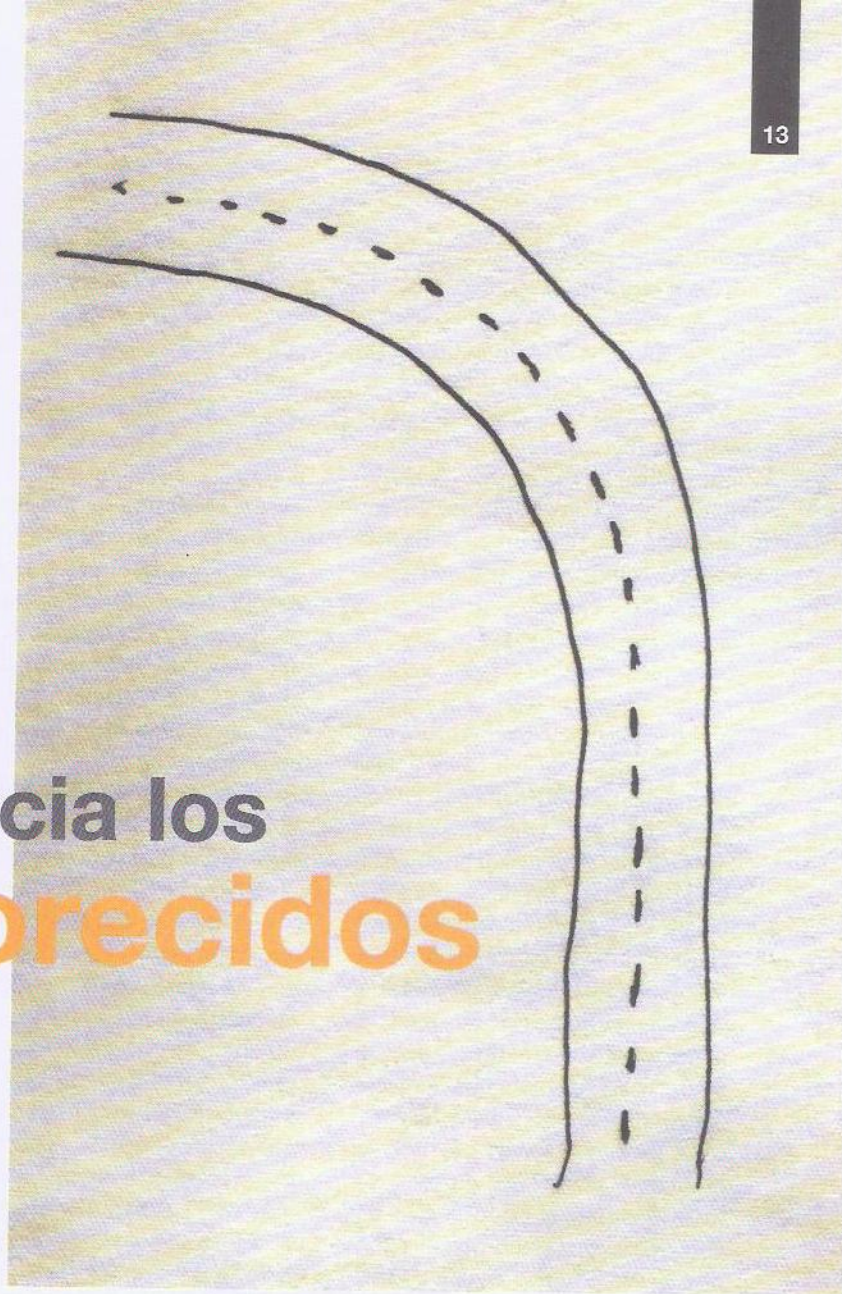
Sin embargo, –explica– frente a los fracasos, se vuelve a la vieja metodología, a “la letra con sangre entra” y se le hace escribir al chico cincuenta veces la palabra que se equivocó. “Frente al fracaso tenemos un retroceso en lo que es la práctica, que está lejos de lo que la propuesta curricular señala”, afirma.

“La lengua es poder –dice Florit–: quien maneja la lengua maneja el poder”. “Las posibilidades que tiene un reo de defenderse van a depender del buen o mal manejo que tenga de la lengua; la posibilidad que tiene un chico de avanzar en sus conocimientos depende del buen o mal manejo que tenga de la lengua”, argumenta.

Para que ello sea posible, los docentes tienen que enseñar “una gramática para usuarios y no para gramáticos”. “El problema fundamental radica en que la escuela no puede abandonar el metalenguaje”: sigue definiendo el objeto de estudio, en vez de reflexionar sobre él y “lo único que va cambiando es lo que se define”, sostiene Florit. Esto no quiere decir que el docente no conozca el metalenguaje: “Para dar una gramática para usuarios, el profesor de lengua tiene que tener una fuerte capacitación en gramática: él sí tiene que ser un experto y manejar muy bien el metalenguaje, pero para poder hacer una buena adecuación en función del nivel del alumno, no para dictar definiciones”, finaliza.

**Por M.B.A.**

## Un giro hacia los desfavorecidos



“ La actividad docente ha registrado cambios, básicamente en las condiciones de trabajo. Yo hablo de España, pero hay tendencias internacionales en este sentido”, dice José Ignacio Rivas Flores, director del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. “Estos cambios tienen que ver con la intensificación de la tarea del docente, con la forma en que tiene que trabajar, con la descalificación y la falta de control de su trabajo. El eje esencial está en esa pérdida de capacidad del docente de controlar tanto las finalidades como los contenidos de lo que está haciendo e incluso los re-

sultados. Porque, de alguna forma, todo el sistema educativo está estructurado desde instancias ajenas a la propia escuela. Entonces, el docente se convierte en un gestor de conocimiento o de estrategias elaboradas fuera de la escuela y tiene que aplicarse y gestionar. A las finalidades no las negocia con los alumnos y no tiene ninguna capacidad de controlar la finalidad de la educación”, explica.

Según Rivas Flores, los contenidos están establecidos desde ámbitos extraescolares, por caso por las editoriales que editan los libros de texto y que dejan su marcas y pautas ideológicas. “Curiosamente, en España, el 80 por ciento de los libros de texto que se usan son de editoriales vinculadas a la Iglesia, o sea que tienen un vínculo ideológico muy claro. Pero esto no está controlado ni se somete a debate”, afirma. Por su parte, los docentes —dice— no tienen control sobre los resultados de su trabajo: “Los alumnos aprueban o no aprueban en la universidad, pero de los cursos se van y el profesor no tiene la posibilidad de ver o valorar el resultado de lo que ha hecho, salvo lo poquito que le pueda ofrecer un examen o una evaluación, que normalmente también vienen estandarizadas”.

### Un fuerte choque cultural

Algo que se añade a esta de por sí difícil situación es el conflicto que se le presenta al maestro respecto a la cultura de los jóvenes. El catedrático sostiene que existe un conflicto cultural que surge entre la idea del maestro como transmisor de un conocimiento racional, basado en el proyecto de la modernidad, caracterizado por verdades universales a transmitir, como la ciencia; y los alumnos que llegan a clase con una cultura posmoderna, absolutamente situada en el aquí y el ahora,

en el presente, en la validez de lo pragmático y no de las verdades establecidas. “Ahí se produce un choque cultural fuerte, que el maestro en este momento no tiene capacidad de asumir, porque institucionalmente no se dan las condiciones, porque se sigue manteniendo una misma estructura de trabajo que le imposibilita afrontar otro sistema que le dé un sentido a trabajar con este tipo de cultura”, sostiene. “El profesor ahora es incapaz de entender qué está ocurriendo con los chavales que le llegan y con la cultura que llevan estos muchachos”, concluye.

José Ignacio Rivas Flores mantiene la idea de que la escuela no ha hecho ningún giro para intentar incorporar los nuevos modos de conocer y los nuevos modelos culturales que están en la sociedad y continúa con un mismo esquema racionalista, basado en la certeza y en la moral universal, a raíz de lo cual “empieza a producirse un quiebre importante en el trabajo del docente, que ve cómo los alumnos se le escapan, no tienen interés en lo que se está explicando”. “El docente deja de ser ese personaje respetado por los alumnos, porque se le considera interesante, y empieza a ser un sujeto al servicio suyo, como un instrumento o un empleado al que se le puede exigir, se le puede vapulear y se le puede hacer de todo, porque no está aportando nada para su vida y su comprensión del mundo”, indica.

### Recuperar el sentido del trabajo

El profesor universitario habla de la pérdida del sentido del trabajo “los docentes no tienen esa capacidad de respuesta que tenían antes” dice. “Y al mismo tiempo, la desvalorización social y política del profesorado genera una situación preocu-

pante. En este momento hay un déficit de profesores de secundaria —en España—, donde se necesitaría un 30 por ciento más, para que se cubran las necesidades reales: nadie quiere ser profesor ahora”, ejemplifica.

Para Rivas Flores, estos problemas pueden superarse sólo si existe un cambio sustancial en la forma en que la escuela entiende el conocimiento: empezar a pensar no en el conocimiento para adquirir cultura como algo establecido y hecho, sino en esa idea de que el alumno necesita entender el mundo en el que vive. “Y para comprenderlo, no necesita que le den mucha cantidad de saberes, sino que le enseñen a interpretar el mundo en el que está, el mundo físico, el mundo social, el mundo afectivo”, argumenta.

Cambiar la idea del conocimiento desde la verdad, por el conocimiento desde el descubrimiento y la comprensión, sería una forma de empezar a cambiar, dándole también voz a los estudiantes, ya que “la educación no puede ser un monólogo de docente a estudiante, sino que debe ser un diálogo constructivo, en el que el estudiante tiene que hacer oír su voz, y sobre todo la de los que tienen más dificultad para entender el sistema escolar en el que viven, la de los sujetos más desfavorecidos”.

Por otra parte, sostiene que “los sujetos de clase media y alta, incluso sin la escuela, estarían capacitados para sobrevivir, porque están dentro del estrato de sociedad que maneja este mundo en lo económico y social. Pero para que cambie algo sustancial, la escuela tiene que dar un giro hacia los desfavorecidos, hacia los que no están dentro de ese ámbito establecido de la cultura oficial, de lo mercantil y lo industrial”. Entonces, darle voz a los estudiantes para que digan cuáles son las visiones del mundo que ellos



## Educación y mercado

“En España, en los últimos años hubo una sucesiva pérdida de calidad de la educación pública, en la medida en que el Estado ha ido desvinculándose de su propia escuela. Le resulta más barato financiar o subvencionar instituciones privadas que le van a sacar el mismo tipo de resultados –sin calidad–, pero a menor costo. Al dejar a las privadas la gestión de la educación, los intereses particulares y propios de esas instituciones –su cultura, su ideología y sus modos– son los que están marcando las estrategias de socialización de los niños en la escuela. El Estado está dejando de lado la idea de que la educación es algo prioritario en su política. Es algo que podríamos calificar como mercantilización de la educación, que corresponde a políticas más generales. En los tratados de libre comercio, como el ALCA, se registra bien cómo la educación ya forma parte de las mercancías de uso, que se puede importar, exportar e implantar. Así, deja de ser algo que el Estado ofrece, una responsabilidad del Estado –promover la educación pública, democrática y de calidad– para convertirse en un producto más de intercambio y de comercio. Por lo tanto, convertimos la educación en propiedad. Hay quien tiene capacidad de adquirir la educación y sobre todo la educación que interesa para estar dentro de un cierto status en la sociedad. Y el que no tiene capacidad, queda excluido del sistema económico. Al final se convierte en un juego de inclusión y exclusión de sujetos. Es una raíz económica, pero con una fuerte carga ideológica, en cuanto a que se deja la gestión del sistema educativo a la libre disposición del mercado, al interés puro y duro del mercado”.

tienen, evita el quiebre de culturas y deja que se visibilice su cultura. Finalmente, para Rivas Flores, el gran desafío es cambiar las condiciones estructurales, porque “mientras la escuela siga sometida a una estructura de espacio-tiempo como la que tiene, a condiciones de trabajo del docente como las existentes, o a esa segregación por aulas donde los alumnos están encerrados sin verse unos a otros, a ese tipo de estructura institucional que supone todo un modelo de sociedad jerarquizado, autoritario, segregador, mientras no cambie eso, tampoco vamos a cambiar mucho” dice.

Por A.O.

## Carmen de Patagones, desde allá

José Ignacio Rivas cuenta que cuando en España se conoció el incidente de Carmen de Patagones, donde un alumno mató a tiros a tres compañeros e hirió a otros cinco, “al mismo tiempo salía allá la noticia de un niño que se suicidó por la presión que sufría en la escuela por el acoso de los compañeros. No pudo soportar ese acoso y se tiró de la muralla de su pueblo”. “Es el mismo caso. La forma de manifestarse es distinta, pero es lo mismo. Si la escuela deja de ser un espacio de contención social y de diálogo, donde el alumno adquiere un sentido para comprender lo que está pasando en el mundo, ese espacio se convierte en violento, agresivo. Porque la obligación de ir cinco horas al día a un lugar que no tiene sentido para él, es un acto de autoritarismo. Por lo tanto, empieza a crearse una situación de malestar y violencia que termina en esto”, reflexiona Rivas.

“En la medida en que existe esa crisis de sentido de la escuela, los alumnos dejan de respetarla. Y una vez que dejan de respetarla, se convierte en un espacio de confrontación y de pelea. La escuela deja de ser el espacio de diálogo, de respeto y de construcción, y se convierte en un espacio más de la lucha social y cultural. En España no tenemos una violencia tan extrema, porque el control del uso de armas es fuerte. Pero ha habido casos de violencia entre estudiantes y entre estudiantes y profesores. Por eso es muy perversa la cosa, porque lo que en un momento fue una conquista democrática y social, que es la educación obligatoria y universal, ahora, por la pérdida de sentido de la escuela, se está convirtiendo en un lastre y una agresión a la cultura de los muchachos, y por lo tanto reaccionan contra ella. O la escuela empieza a reconvertirse para ser otra vez un espacio de diálogo, o posiblemente esto va a ir a más”, concluye.



Los libros **cambian** la vida de la gente

**E**n su libro “La casa de papel”, el escritor argentino Carlos María Domínguez asegura que “los libros cambian el destino de las personas”. “Unos leyeron *El tigre de la malasia* y se convirtieron en profesores de literatura en remotas universidades. *Demian* llevó al hinduismo a decenas de miles de jóvenes, Hemingway los convirtió en deportistas...”, y así sigue.

Pero ¿cómo se cambia el destino de los niños y los jóvenes que no se entusiasman por la lectura? Gustavo Bombin es doctor en Letras e investigador de las universidades nacionales de La Plata y Buenos Aires. Hoy coordina el Plan Nacional de Lectura del ministerio de Educación de la Nación. Y, a modo de ejemplo, cita su propia experiencia.

“Encontré la pasión por la lectura en la escuela secundaria, en cuarto año, cuando una profesora de Letras nos dio Quevedo y Góngora y lo explicó de una manera tradicional pero muy impactante a la hora de desmenuzar esas metáforas complejas, esas alusiones a la cultura grecolatina que para nosotros era un misterio. Así, mi primer libro profesional, como lector autónomo, fue una antología de poemas amorosos de Quevedo”, recordó.

Así, el académico, hoy funcionario, coincide con la teoría de que los libros cambian la vida de las personas. “Hay una antropóloga francesa, Michelle Petit, que tiene esa teoría y varios libros publicados en ese sentido. Estamos intentando traerla a Buenos Aires para que dé algunas conferencias en el marco del Plan de Lectura”, precisó.

Bombin cree que nunca es tarde para empezar a leer. Y vuelve a su propia historia. Antes de su experiencia con

la poesía de Quevedo, Bombin tenía en su casa una biblioteca repleta de manuales y catálogos que traían su madre y su tía, ambas maestras. “Era un lector de manuales y catálogos, pero recién cuando descubrí a Quevedo empecé a armar mi propia biblioteca. Lo ideal sería que los chicos empiecen a leer en la sala de cinco, pero si esto no ocurre, estoy seguro que no hay edad para convertirse en un lector interesado”, afirmó.

El especialista está convencido de que algunas aseveraciones como que “los chicos de ahora no leen” son mitos. “Lo que pasa es que hoy en día hay muchas más opciones. No es como antes, con sólo tres o cinco canales de TV. Están los videojuegos, Internet, los juegos electrónicos. Y, claro, para poder acceder a las distintas opciones, los niños y los jóvenes dedican menos tiempo a cada cosa”, precisó.

Sin embargo, destacó experiencias en escuelas que muestran cómo los chicos “puestos en situación donde se les ofrecen libros interesantes y estrategias para acceder a ellos, talleres de lectura o de debate, se convierten en receptores interesados. Muchas veces, desde la escuela se espera determinado tipo de lectura y no simplemente que los chicos lean, y ahí aparece la idea de fracaso en los objetivos”.

Bombin admitió que tanto en la escuela, como en los medios de comunicación, en la agenda política e incluso en las evaluaciones aparece la escasa lectura de los niños y los jóvenes y el problema de la comprensión lectora, pero él cree en la necesidad de “cambiar el discurso por enunciados más positivos porque las experiencias que se registran en distintos lugares del país demuestran

que los chicos se interesan por el libro y muchas veces eso no se tiene en cuenta en las evaluaciones”.

Aseguró que “donde no se usa el libro sólo para hacer la tarea y se lo invita al chico a participar de una escena donde él sea protagonista, donde lo que interesa es leer o se lo desafía para que escriba a partir de leer, ahí aparecen lectores disponibles e interesados”.

“En este sentido –continúa– me parece que la escuela, la biblioteca, los maestros, los promotores culturales vienen ensayando cosas que son interesantes, pero se habla menos de esas cosas interesantes que de lo que dicen las estadísticas: ‘No se lee’. Habría que poner blanco sobre negro y jugar un poco más con las alternativas y narrar esas experiencias exitosas como un buen argumento”.

“Hoy en día hay más posibilidades de vinculación con el lenguaje escrito. Está la televisión, las computadoras, los juegos y también la música. Muchos chicos se vinculan con el lenguaje escrito a través de la canción, con las metáforas. Hay grupos de música que son productores de textos interesantes y ahí los chicos también se relacionan con la lectura. El abanico es más amplio cualitativamente, entonces, uno dedica cada vez menos tiempo a cada cosa para poder atender todas y esto tiene que ver con una cultura nueva. No es el apocalipsis del libro, sino pensar en otra cultura”, dijo.

Y contó algunas experiencias registradas en el marco del Plan de Lectura que lleva adelante desde el ministerio de Educación de la Nación. “En lugares pobres llevamos unos 50 títulos de literatura infantil en una caja, con una oferta cultural homogénea, similar a la de otras zonas del país. Los chicos se ejercitan como lectores ávidos, se arman grupos de discusión con los talleristas y aun los que registraban sus primeros contactos con libros, mostraron importantes competencias de lectura”.

Cuestionó la forma en que se evalúa la lectura en algunas escuelas. “Muchas veces –dijo– la escuela estandariza la lectura, pero las experiencias culturales van más allá de los estándares y los sujetos que tienen identidades culturales distintas van a jugar con capitales culturales diferentes. Mientras haya estándares, siempre hay un grupo que no va a estar ahí, pero quizás eso no signifique que lo que estén produciendo como situación de lectura sea incorrecta”.

“Los modelos de enseñanza que nos ofrecía el área de lengua antes de la reforma educativa caducaron completamente. Los modelos que ofreció la reforma renovaron académicamente los contenidos, pero hoy nos damos cuenta que esos contenidos no bastan para que el

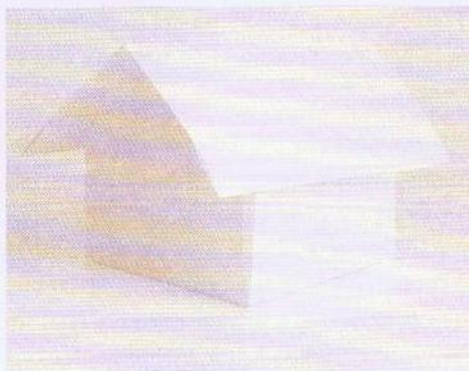
maestro tenga los elementos necesarios para ser sensible a las situaciones de diversidad que hoy existen en la escuela”, indicó.

Citó la diversidad cultural y social como uno de los principales retos a la hora de enseñar lengua y promover la lectura. “Tener un chico boliviano en el aula le plantea al maestro un desafío pedagógico importante, pero la mayoría de los docentes tienen poca formación para afrontarlo”.

Al ser consultado sobre el trabajo de evaluación de la eficacia del Plan de Lectura que están realizando, precisó que aún no tienen resultados cuantitativos, pero sí miles de anécdotas que dan cuenta del éxito del programa. “La gente busca incorporar la lectura a su vida cotidiana. Y conocemos casos en que las comunidades desarrollan maneras alternativas para acceder a los libros”, aseguró.

Y narró una experiencia: “En Santiago del Estero, un grupo de profesores instaló un mecanismo de trueque para armar la biblioteca de la escuela. Crearon un sistema de donación de ropa y aquellos que accedían a la ropa debían entregar un libro o un peso para comprar libros para la biblioteca. Compraban libros en ferias de usados y así, con mucho ingenio, suplieron una carencia importante de la comunidad.”

Por M.B.





# No hay *recetas*

**L**a violencia desatada en una escuela de Carmen de Patagones (donde un alumno mató a sus compañeros utilizando un arma de fuego) coincidió con la llegada a Córdoba de Alfredo Furlan, doctor en Ciencias de la Educación y profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien ha trabajado en las currículas y en la temática vinculada a la disciplina y a los códigos de convivencia en las escuelas.

Furlan se mostró sorprendido por la ligereza con que los medios de comunicación analizaron el episodio: "Se lanzaron a dar diagnósticos o explicaciones sin saber qué pasó, más que a través de las noticias pe-

riodísticas, que no se sabe qué grado de veracidad tienen porque se contradecían todo el tiempo”.

Furlan, sostiene, además, que es poco serio hablar del incremento de la violencia, sin fundamentos que avalen esos supuestos porque “sólo si se hacen investigaciones de campo y estudios serios se podrá aseverar que hay más violencia en las escuelas, y a partir de allí, podremos decir qué está pasando, y tal vez, por qué está pasando”. En este sentido, indicó que hasta que eso no ocurra, sólo se podrán arriesgar proyecciones y no juicios sobre la base de datos comprobados: “Así lo dije en una charla hace unos días y una periodista reportó que había desilusionado a un auditorio ‘ávido de verdades reveladas’”. “No las tengo”, enfatiza. “Sí propongo que discutamos por qué este tema no está en la currícula de Ciencias de la Educación o en la agenda de la investigación”, indica. “Planteo discutir cosas que nosotros podamos luego modificar”.

En este marco, Furlan sostiene que no hay recetas para erradicar la violencia, “pero sí buenos ejemplos y buenas prácticas a seguir; o prácticas que funcionan un tiempo y después dejan de hacerlo, porque el problema no es ni fijo, ni estable”. Tal es el caso de Francia, país en el cual, “desde hace dos años se ha implementado un sistema de seguimiento continuo a través de una computadora que hace un censo automático a partir de los informes que pasan todos los directores de escuela, quienes tienen la obligación de reportar todos los hechos de violencia que se registran. Luego, esa información se cruza con investigaciones que hacen muchos equipos de profesionales bien preparados. Esto permite trazar un perfil más exacto de lo que pasa”.

Los observatorios de violencia escolar, promovidos en Francia, “han permitido conocer las causas –que varían mucho de una zona a otra– y dar por tierra con las creencias de la derecha francesa acerca de que la violencia está vinculada a determinadas etnias: en multitud de investigaciones se demostró que no por ser árabe o pobre se es más violento, ya que hay violencia en todos los grupos étnicos, incluso entre los blancos franceses”.

### La prevención

“Una de las cosas que muestran los franceses es que aquellas escuelas que tienen un equipo docente que se moviliza en pro de disminuir la violencia, de mejorar la convivencia, de optimizar el rendimiento general de los alumnos, en general lo logran, cualquiera sea el método que adopten”, se entusiasma Furlan, al tiempo que plantea que para ello es imperioso contar con profesores interesados en enseñar, que tengan contrato de tiempo completo y que no anden corriendo de una escuela a otra.

Respecto de los docentes, Furlan señala que “basta con que estén movilizados, que haya un colectivo con voluntad y trabajando en pro de metas comunes”. “Esto demuestra que más que un problema de falta de fórmulas y de recetas, se trata de un problema de voluntad y de vigilancia en el sentido de estar atentos”, concluye.

Al comparar la experiencia francesa con la de Estados Unidos, “donde cada uno se hace totalmente responsable de su destino y donde se alienta a los chicos para que denuncien a los compañeros que ven con armas”, señala que en Francia se promueve la solidaridad entre pares

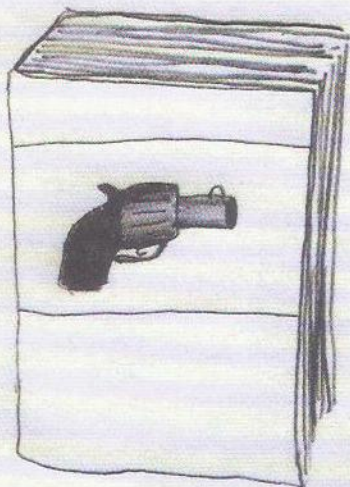
y se incentiva la colaboración: se trabaja en una especie de frente, o de red, donde participan, junto a la escuela, los padres, el municipio, el centro de salud y la policía”.

El compromiso social pareciera ser, entonces, un dato relevante a la hora de planificar acciones de erradicación de la violencia: “Más allá del seguimiento continuo, de las evaluaciones y las investigaciones, la gente debe involucrarse y deliberar porque ningún técnico tiene que tomar decisiones políticas por ellos, ya que están en juego las libertades individuales y la protección de la privacidad”.

### DIME QUÉ QUIERES, TE DIRÉ QUÉ ESCUELA TIENES

“Estados Unidos no sólo ha recortado las libertades individuales a través de la Ley Patriótica, sino que también se ha autorizado a declarar la guerra preventiva y a invadir cualquier país que tenga recursos que les interese”, dice Furlan, quien asocia la escuela con el diseño del país en que está inserta. Para él, la Ley Patriótica da cuenta de la política diseñada por la primera potencia mundial en el Siglo XXI: “Acá no tenemos conciencia de eso o lo negamos, pero Bush lo repite veinte veces por día en sus discursos. Va a las escuelas y les dice a los chicos que están en guerra, porque sabe lo importante que es la escuela para tener un pueblo movilizado”.

“En la constitución de los estados nacionales, los sistemas educativos fueron tan importantes como la construcción de los ejércitos. Mientras uno –la escuela– definía la identidad que había que defender, el otro –el ejército– decía cómo defenderla. La escuela no puede hacer nada si no tiene un país por el que luchar”, concluye



## ¿QUIÉNES SE BENEFICIAN CON LA VIOLENCIA?

“Cuando la vigilancia se transforma en una cuestión de espiar aparece el auténtico riesgo: el tema de la violencia haciéndole el juego a la perspectiva de mano dura que va ligada a la industria de la seguridad y de la guerra”, afirma Furlán.

“Además del rédito político que pueden obtener algunos sectores, está el rédito material, y el beneficio comercial que obtienen las empresas que venden seguridad”, argumenta. “Es un negocio muy bien montado en el que se ‘cuelgan’ a cuanta manifestación de violencia haya, para vender desde detectores de metales hasta cámaras de video”, se explaya, sosteniendo que “hay una fabricación industrial de una cultura que se vende a través de los medios y de los video-juegos.” “La dosis de violencia que se inyecta cotidianamente en el inconsciente cultural de los chicos es altísima, entonces hay una predisposición mayor –ligada a una sociedad que se está deteriorando y en la cual se están perdiendo posibilidades de futuro para millones de chicos– que genera un caldo de cultivo enorme para el negocio de la seguridad”, finaliza.

## CULTURAS JUVENILES

Para Furlan, aunque difíciles de desentrañar, las subculturas juveniles –ligadas al tipo de música y de ropa que consumen los adolescentes– son formas en que los chicos construyen su identidad, “en un mundo donde no son nadie ni pueden llegar a serlo por el futuro negro que se les ofrece: mucho más negro que la ropa que se puedan poner”. Preguntado acerca de las hipótesis que se tejieron alrededor de la vinculación entre el crimen de Carmen de Patagones y el tipo de música que consumía el chico agresor, Furlan es contundente: “Más peligroso que estas subculturas, es el comercio de la violencia fabricada mediáticamente y que empalma con la gran industria de la seguridad”.

Por otra parte, acerca de la manera en que los chicos viven la disciplina en el aula, afirma: “Los chicos se sienten más libres cuanto más claras son las reglas. Los testimonios de los alumnos reflejan que prefieren a los profesores que desde un comienzo fijan las reglas y las cumplen, a los que proclaman la participación pero apenas se sienten desbordados piden sanciones”.

En este marco, Furlan sostiene que, tanto en Argentina como en México, es poco lo que se ha hecho hasta ahora, comparado con lo que se hace en otros países en cuanto a investigación, deliberación, evaluación, y financiación de proyectos. En este sentido, vuelve al ejemplo francés: “Allí están muy avanzados, tanto en la gestión del sistema, como en la reflexión sobre el mismo. Desde hace 10 ó 15 años, las universidades se volvieron a hacer cargo de la formación de los profesores. Las facultades de Ciencias de la Educación asumen las dos responsabilidades: investigación y formación. La lectura de los textos de investigación educativa y de autores complejos, ya no está tan alejada de la posibilidad del maestro y se llevan adelante investigaciones con docentes, ligadas a los problemas prácticos. La educación se ha vuelto algo tan complejo, tan cambiante, que no se puede repetir nada de lo hecho en el pasado con seguridad alguna. Se ha vuelto un campo de experimentación, de creación y de deliberación”.

Con respecto a lo que ocurre en América Latina, el escenario no parece ser el mismo: “Los Estados están siendo cada vez menos capaces de resolver nada, porque no tienen autonomía para definir sus políticas, empezando por las educativas que vienen impuestas por las recetas que se han repartido por todo el mundo, de educación de calidad, con exámenes estandarizados. Esto implica, además, una sustracción a la autonomía de los actores directos para definir la currícula o el método de trabajo. También genera frustración entre los docentes que tienen cada vez menos control sobre el resultado de su trabajo”, concluye.

Por E.M. y L.A.



Sandra Ziegler

# Recuperar la tarea de enseñar

**E**l Consejo Federal de Educación acaba de aprobar un **Plan Nacional para la Formación Docente** que fija como objetivo central “recuperar la tarea de enseñar” de los maestros.

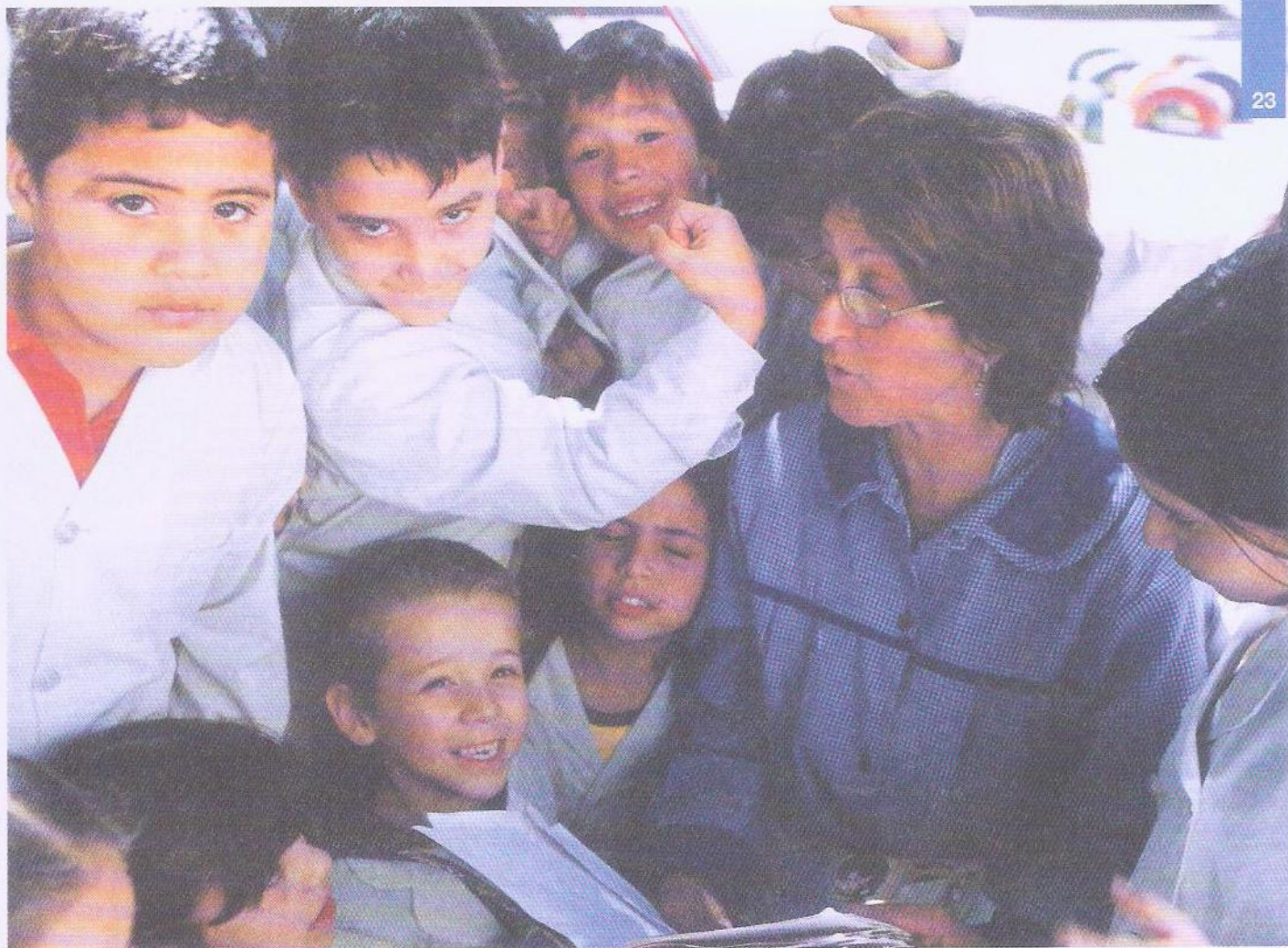
La investigadora de FLACSO Sandra Ziegler, que coordina, desde el Ministerio de Educación, el área que tiene a su cargo la capacitación de los educadores, está convencida de que el principal desafío que tiene por delante es “recuperar la confianza de que se puede enseñar, en un contexto tan cambiante como el que atraviesan las escuelas”.

“Acá hubo un fuerte proceso de desacumulación en la formación docente en los últimos años, hay que recuperar la responsabilidad del Estado para con las instituciones y la formación de los maestros”, precisó.

Explicó que cuando habla de responsabilidad del Estado, no solamente piensa en mayor inversión en proyectos de capacitación, que son necesarios, sino también “en recursos simbólicos” y en diseñar políticas a mediano plazo: “Hay que decir que la formación docente no se cambia de manera inmediata y no es posible pensar respuestas a corto plazo”.

Para Ziegler, la capacitación debe estar enmarcada en la educación superior. “Mucho se escribió y se dijo sobre la secundarización de las instituciones de formación que, en algunos casos, tienen características semejantes a la escuela secundaria. Hay que enmarcar a esas instituciones en la educación superior. Son lugares donde asisten jóvenes que se forman para ocupar una posición





social compleja: ser maestro hoy en día”, dijo.

La especialista opinó que la actualización de contenidos no es lo central. “Seguramente ser maestro era más sencillo en tiempos donde el conocimiento era más perdurable. Lo vertiginoso del cambio científico y tecnológico no resulta fácil, pero sin dejar de lado la necesidad de la actualización permanente de contenidos, creemos que lo central es recuperar la dimensión pedagógica, la función del docente”, indicó.

“Lo que advertimos es que esa dimensión se borró, hubo una hiper especialización en didácticas de las disciplinas, pero se borró aquello que tiene que ver con pensar cuál es el lugar de la escuela, de los maestros, qué sentido tiene la

transmisión en este tiempo y creemos importante dar instancias para discutir estas cuestiones”, opinó.

“Volver a tener la confianza de que los maestros pueden enseñar, pueden transmitir a sus alumnos y que la escuela tiene una tarea propia en relación con eso”, precisó.

En una primera etapa no es intención del Ministerio de Educación fijar nuevos contenidos curriculares para la formación docente. “Nos encontramos con un mapa curricular muy diverso, contamos con recursos que quedaron, como los Contenidos Básicos Curriculares (que se elaboraron en la década de los 90), y hay producciones de las provincias que son muy heterogéneas. Nuestra intención es trabajar sobre cuestiones curriculares, pero

no entrar en un proceso de reformulación de las currículas, sino utilizar las ya existentes”, señaló.

También se plantea vincular más fuertemente los Institutos de Formación Docente con el resto del sistema educativo, donde van a ejercer los egresados. “Sabemos que las provincias son las responsables de gestionar el sistema educativo pero, además de asistir a los equipos técnicos provinciales, estamos pensando en armar encuentros e instancias que permitan tejer otros puentes entre los actores de la educación y quienes tenemos la responsabilidad de conducir el sistema”, advirtió Ziegler.

**Por M.B.**

# Los movimientos de desocupados rechazan la escuela



Silvia Llamovate



**E**n el año 2000, en Argentina se recuperó para sus trabajadores la primera fábrica cerrada, la ex Gip-Metal S.R.L, en la localidad de Sarandí, Avellaneda, provincia de Buenos Aires. Hoy son ya 130 las empresas que integran el Movimiento de Fábricas Recuperadas. Ese fenómeno socioeconómico repercute también en la escuela y en la universidad.

A la par del surgimiento del movimiento de fábricas recuperadas, se empezó a hablar de la importancia de la capacitación de esos ex empleados, hoy dueños de su fábrica, y de sus saberes, que desde la pedagogía se denominaron "saberes socialmente productivos". La pedagoga Adriana Puigros fue pionera en ese sentido y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) empezó a trabajar asesorando y ofreciendo capacitación a ese sector de la sociedad.

Hace días concluyó en Buenos Aires una Conferencia Internacional de Sociología de la Educación, de la que participaron casi un millar de profesionales de América Latina y España que debatieron sobre la responsabilidad social de la educación y de la universidad en relación a los

nuevos movimientos sociales que los académicos denominan como “emergentes”. El surgimiento de un nuevo vínculo entre trabajo y educación es un fenómeno social que reúne el interés de los investigadores latinoamericanos.

“Hoy en día, en toda América Latina hay grupos de personas a las que ya no le sirven las instituciones clásicas ni las formas tradicionales de organización. Hay mayor autogestión. Esto se ve mucho en el mundo laboral, donde la gente, al no tener trabajo, empezó a inventar su propia fuente de recursos”, explicó Silvia Llomovate, licenciada en Ciencias de la Educación, secretaria de Transferencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y una de las organizadoras de la conferencia internacional.

Aclaró que cuando la gente crea su propio trabajo también empieza a desarrollar su creatividad. “Una creatividad que tiene que ver con la necesidad de constituirse como sujeto. Nosotros estamos en una sociedad donde el trabajo es lo que te definía socialmente: si eras mujer estabas destinada a ser maestra, si eras hombre podías ser empleado de banco como tu papá o abogado, el trabajo era lo que te definía”.

Ahora, en un mundo sin trabajo, donde los padres de familia que tienen entre 30 y 35 años nunca tuvieron trabajo, “la gente se define como sujeto en otros lugares. Cuando un grupo de desocupados arma un movimiento no sólo pide puestos de trabajo, se organiza de mil maneras”, precisó.

El trabajo fue desde el siglo XVIII, y más aún en el XIX, algo que definía al ser humano. El sistema educativo, durante muchas etapas de la historia argentina, estuvo condicionado por el modelo de trabajo vigente. “La escuela proveía gente para ocupar determinados empleos. Hoy en día se rompió el vínculo de la modernidad entre la educación y el trabajo y muchas veces se critica que la escuela no forme para el mercado laboral pero en realidad está bien, porque esa no es la verdadera función de la escuela”, indicó Llomovate.

Precisó que esa ruptura del vínculo con el trabajo y de la educación con el trabajo también colabora para que se hable a veces de la falta de función de la escuela. “Estamos en un mundo desconocido para nosotros. Hay un vacío grande y una nueva forma de ver el trabajo. Esto nos abre nuevos desafíos a los pedagogos y a los sociólogos de la educación”.

Narró que los trabajadores que recuperan sus fábricas cerradas comienzan con una reivindicación del lugar de trabajo, pero luego les surgen otros intereses. “Hay fábricas recuperadas que tienen sus centros culturales, microemprendimientos que son satélites de esa empresa y

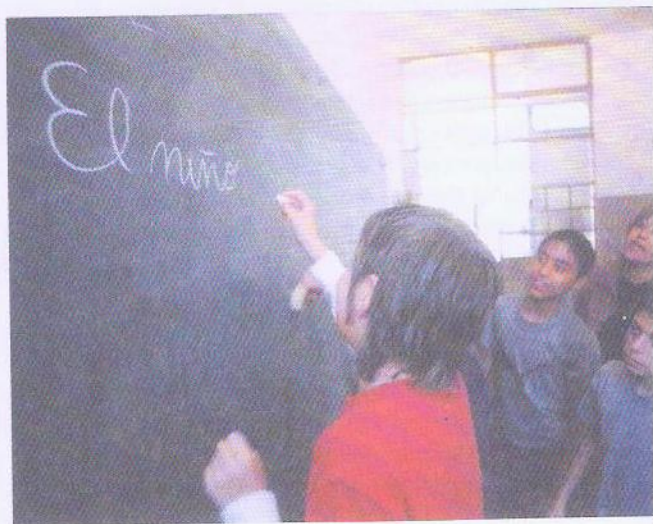
están surgiendo algunos jardines de infantes y hasta escuelas que piden el reconocimiento oficial”.

Llomovate explicó los motivos: “Es que hay un rechazo fuerte desde las nuevas organizaciones hacia el sistema educativo formal porque ellos sienten que la escuela rechaza y discrimina a sus hijos y a sus familias. Hay anécdotas en ese sentido, como maestros que piden a los chicos que dibujen qué hicieron el fin de semana y cuando un pibe dibuja un piquete o una olla popular le dicen: ‘No, no entendieron, uno un fin de semana va al parque o hace una torta con la mamá...’”.

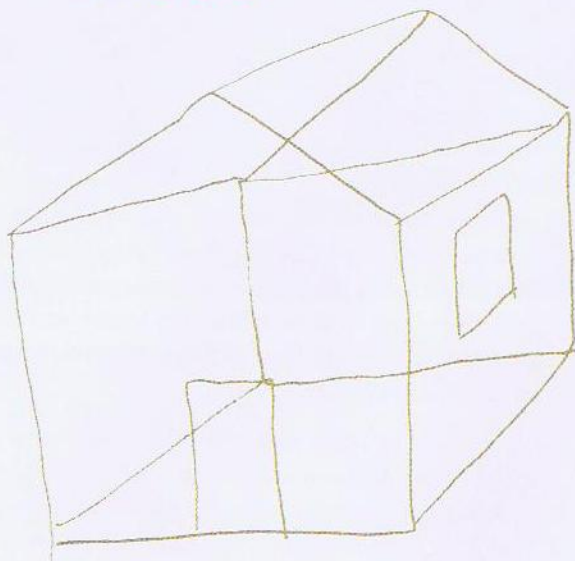
“Anécdotas de esas hay a montones, aunque también hay docentes que sí entienden y que, incluso, provienen de sectores populares similares a los desocupados, pero lo que no tienen los maestros son elementos teóricos de evaluación de este fenómeno social nuevo que es la desocupación y los movimientos sociales emergentes. Los docentes lo ven en la práctica, pero lo que necesitan es capacitación y teoría para abordar esta problemática y eso no lo tienen”, aseguró.

La especialista opinó que este rechazo de los sectores sociales más pobres al sistema educativo y la aparición de algunas iniciativas, dentro de movimientos de trabajadores desocupados, de armar instituciones escolares, plantea una nueva discusión académica y política: “¿Esta es la solución o hay que reclamarle con más fuerza al Estado para que se transformen las instituciones escolares en ámbitos donde se entienda y contenga a los hijos de esos sectores?”.

Por M.B.



**La perspectiva de quienes están en la escuela y de quienes la miran desde afuera. Algunos aportes para la reflexión.**



## Diego Pampiglione

(Los Caligaris)

“Nosotros hemos vivido en un circo que iba de pueblo en pueblo, así que mi hermano, mayor que yo, estudió en los colegios que le tocaban. Después, cuando nos instalamos en Córdoba, yo hice el primario, el secundario en colegios privados y la universidad también, mientras que él siguió en la nacional. Comparativamente las diferencias son notables: en una éramos veinte o treinta por aula y los profesores te llamaban por tu nombre, en la otra había trescientos alumnos por curso y algunos sentados en el suelo. Mi mamá, que es docente en una universidad privada, tiene un sueldo igual que en la nacional, pero reconoce que el trato con los alumnos es más personalizado y puede seguir más de cerca el proceso que hace cada estudiante. Creo que en las escuelas y las universidades públicas tendría que pasar lo mismo porque la educación que te dan es excelente, pero el Estado tendría que invertir más. En los primarios, por ejemplo, los chicos van a comer porque los padres no tienen para darle en la casa y no es lo mismo un chico que va bien comido y dormido que uno que pasa hambre en la casa o tiene que trabajar para comer y estudiar. Eso atenta contra la concentración del niño y su disposición a estudiar.

Básicamente, creo que la educación es un derecho de las personas y una obligación que tiene el Estado. Sin educación no habría normas ni pautas de convivencia.”

## Roberto Cantos

(Duo Coplanacu)

“Creo que cada vez hay menos estímulos y se vuelve más tedioso aprender. Se ha perdido el hábito de leer con placer y se hace por obligación.

En el caso concreto de los chicos y sus docentes, me parece que hay una desarmonía, atendible, por cierto, por las situaciones angustiantes en las que viven muchas familias mientras que los maestros, por su parte, deben lidiar con sueldos que no les alcanzan para nada. Todo este contexto resulta poco estimulante.

Por otra parte, los intentos por mejorar el sistema educativo a través de reformas casi siempre se han encarado formalmente. Se querían cambiar las estructuras y creo que lo más importante pasa por el sentido que se le da al enseñar y al aprender. Me parece que no hay que poner el énfasis en la instrumentación sino en el qué y en el para qué. Si logramos saber qué enseñar y para qué lo hacemos, definiremos los significados y los sentidos. Esto me parece que a veces le falta a la escuela, el sentido y el placer.”

## Oscar Arias

(La Luciérnaga)

“Una escuela puede hacerse hasta debajo de un árbol, porque depende principalmente del capital humano. Por mi trabajo en La Luciérnaga, he conocido docentes que hacen magia, a pesar de afrontar situaciones difíciles y de estar tan empobrecidos como sus alumnos.

Por mi parte, soy un agradecido ya que siendo de una familia de clase media-baja, fui a la escuela pública, (la Brigadier San Martín y la Kennedy), donde me enamoré de todas las maestras; eso de que te morís por que te hagan pasar a corregirte el cuaderno. Al secundario lo hice en el colegio Luis María Robles, donde impartían una formación que definiría como grecolatina, basada en los libros y en el deporte, y muy valiosa para el mundo del trabajo. Allí, a pesar de que los chicos éramos de orígenes sociales distintos, no existían las diferencias de clases. Por eso creo que muchas herramientas y valores que uno aplica se construyeron desde el afecto de aquellas maestras y profesores.

La mitad de la vida de un niño transcurre en la escuela, por eso es una de las instituciones más valiosas para salvarnos como sociedad. Hoy más que nunca, la escuela es un espacio donde puede construirse una sociedad desde valores como la solidaridad”.

## Miguel Peirotti

“El año pasado tuve mi primera, y hasta el momento, única experiencia como docente. Fue en una secundaria privada de un nivel socio económico medio.

Me sorprendió comprobar el bajísimo nivel de lectura. En el grupo había dos o tres alumnos brillantes, pero esos alumnos leían mucho en sus casas y eran, claramente, motivados por sus padres....

No tengo claro de dónde viene una solución. Pero la escuela pública está produciendo, hoy, generaciones de chicos, que serán adolescentes y luego adultos, que apenas van a saber leer y escribir y por eso es muy difícil que se interesen por un nivel general de cultura. La cultura, para mí, es tan importante como la matemática...

Acá, en el Cine Club (Hugo del Carril), casi no vienen menores de dieciocho años. Van al Shopping a ver las películas que se promocionan en los medios masivos de comunicación. Creo que las escuelas no fomentan el consumo cultural.

Para ellos ir a ver una obra de teatro es una experiencia aburrida y exótica, aunque lo haga un grupo de comediantes cordobeses. Y el cine es una extensión de eso. Ni hablar de ir a comprar un libro.

El fenómeno *Harry Potter* o el *Señor de los Anillos* es totalmente mediático. Dentro de ese fenómeno está la compra del libro. De esos millones de chicos que lo compran, probablemente, algunos queden pegados a la lectura. Eso es posible. Pero no es para excitarse mucho.

Me causaba risa cuando las maestras me decían que teníamos horrores de ortografía. Me causaba gracia el término horror. Hoy lo repito yo. Eran casi analfabetos y están terminando el secundario. Al año siguiente ingresan a la universidad para estudiar, por ejemplo, Comunicación Social.

Esto es una bola de nieve que hay que parar”.

“La educación está en un proceso de cambio, la escuela se está transformando. En mi caso, soy docente en una escuela urbano marginal que está dentro del proyecto de las 108 escuelas. Nosotros ‘contextualizamos’ a los chicos: les enseñamos a partir de sus necesidades, de sus demandas e intereses. Los orientamos, no les imponemos la enseñanza sino que respetamos los saberes que ellos traen. Por ejemplo, en Lengua tomamos el modo de hablar, de expresarse que ellos tienen y a partir de allí, trabajamos el lenguaje escrito.

Todavía nos faltan medios materiales, no tenemos computadoras y enseñamos tecnología sin tecnología. Tampoco hay prolongación de jornada lo que significa que muchos alumnos no tienen educación física o música o plástica.

De todas maneras, a pesar de las carencias, con este modo de trabajar, los chicos están más contenidos y los problemas han disminuido o son más aislados.

Antes rotulábamos a los alumnos y así quedaban estigmatizados. Todavía hay muchos docentes que lo hacen y parece que estuvieran en un tupperware. Esto pasa porque es más fácil no cambiar que innovar, es más cómodo aplicar un reglamento que intentar nuevos rumbos. Cambiar supone mayor atención y esfuerzo por parte del maestro y escuchar más a los chicos. También es necesario generar una mejor comunicación entre profesores, alumnos y padres.”

## Carina Velásquez

### Maestra de 2º Grado de la Escuela General Martín Güemes

“Uno de los problemas que, como docente, veo con mayor preocupación es el de la violencia en la escuela. La relación entre los chicos es cada vez más violenta y lo vemos ya desde primer grado. Los varones más grandes, que ejercen en muchos casos el rol de padres o de hermanos mayores, les pegan a las chicas. En ese sentido, los maestros nos sentimos impotentes. Por más que reflexionamos con ellos y que trabajamos permanentemente el tema de la convivencia, los chicos que elaboran carteles con leyendas como ‘prohibido pelear’ o ‘no debo traer nada que lastime’, son los primeros en agarrarse a trompadas. Creo que esto sucede en gran parte porque la realidad que viven fuera de la escuela es violenta. Y no tenemos el apoyo de los padres o lo tenemos en cuanto a lo pedagógico, pero no en lo emocional.

Si bien hay proyectos que se llevan adelante con éxito como el de alfabetización de las 108 escuelas, todavía nos falta un largo camino por recorrer.

Nos hemos planteado qué hacer para generar en los chicos otras actitudes y hemos pensado que una alternativa sería implementar talleres de expresión libre, de música, danza, teatro, en donde participen por placer, sin la presión de ser evaluados”.

Hacer ciencia desde las disciplinas duras y blandas: le toca el turno a la Física, la Química, la Biología y los Derechos Humanos.



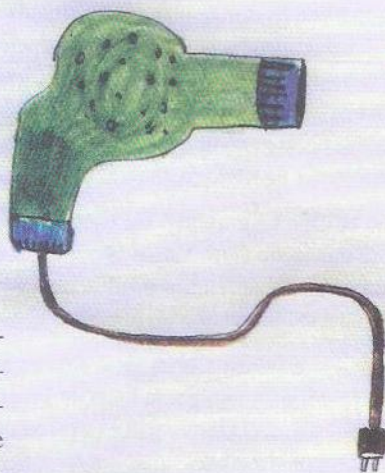
## ¿EL ÁTOMO DE FÍSICA ES EL MISMO QUE EL DE QUÍMICA?

Vivimos en sociedades que tienen un gran desarrollo tecnológico; estamos rodeados de artefactos domésticos y aparatos de comunicación que condensan los principios de la Física y que nos definen como consumidores de ciencias. Estamos inmersos en ella y deberíamos ser capaces de resolver los problemas que el uso de las ciencias nos plantea para interactuar con los objetos y con los otros.

La escuela, por su parte, debería ser la responsable de garantizar un conocimiento mínimo de la cultura científica que permita comprender tanto el mundo natural como el tecnológico. Deberíamos saber, por ejemplo, cómo arreglar un secador de pelo o una cafetera, cómo levantar un mueble haciendo palanca, cómo funciona un avión o la televisión, la internet, o los satélites, o cómo es posible escuchar música a través de un compact o por qué se prende la luz... Estar alfabetizados nos permite tener autonomía como personas, tomar decisiones razonables, comunicarnos con otros y manejar nuestro entorno.

Claro, que si los conocimientos están desconectados de la vida cotidiana y además se enseñan en forma fragmentada es muy difícil que alguien pueda encontrarles el sentido y lo más lógico es que concluya que las ciencias son para los genios y las personas muy inteligentes. La realidad, sin embargo, es otra: las ciencias son empresas humanas al alcance de todos.

Veamos qué ocurre si me despego del pizarrón y la abstracción y empiezo a relacionar estos conocimientos con la vida cotidiana aproximando a los alumnos a la metodología del trabajo científico, que parte de la indagación. Yo me pregunto, por caso, por qué flotan algunos cuerpos y no otros, de dónde viene la energía eléctrica que uso en mi casa, cómo puede moverse un cuerpo pesado... Los alumnos tienen que trabajar con algo que les interese de manera tal que primero puedan plantearse algo que les resulte



significativo. Lo primero es hacerse preguntas, buscar datos, plantearse problemas a resolver, probar variables y formular conjeturas acerca de cómo funcionan determinadas cosas, o cómo son o por qué actúan de determinada manera. Ellos –los alumnos– tienen que poner a pruebas sus ideas, encontrar explicaciones para dar cuenta si son correctas o no, explorar soluciones alternativas a los problemas planteados y trabajar en forma grupal porque en ciencia es imposible trabajar solo. Las clases de ciencias deberían ser significativamente distintas a las de literatura. Desde fuera del aula, yo debería darme cuenta de qué clases se trata, ¿por qué? Porque las materias se prestan para ser dialogadas, compartidas, interactivas y grupales

## LAS FÓRMULAS SE TERMINAN OLVIDANDO



y desarrolladas a través de trabajos experimentales y de laboratorio. La escuela tiene que fabricar motivaciones y no reforzar el imaginario social que asocia a los científicos con una elite.

Claro que para poder remover los obstáculos existentes con la enseñanza de estas materias, que habitualmente se constriñen a las fórmulas y a la repetición, deberíamos tener docentes capacitados en didáctica y con conocimientos disciplinares, de lo contrario quedan atados a los textos escolares y no se apartan de ellos.

Lo que queda claro, no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial donde se está replanteando este tema, es que los alumnos, a medida que avanzan en la escuela, retroceden en sus actitudes hacia las ciencias.

Esto ocurre cuando los conocimientos están separados de nuestra vida por lo que no los podemos identificar con nuestras vivencias o cuando están aislados del resto de las materias que se enseñan. Recuerdo, por ejemplo, que un alumno me preguntó si el átomo que veía en Física era el mismo que el de Química”.

Adriana Ferreyra, Lic. en Física

Por L.A.



El estudio de la Química requiere un esfuerzo de razonamiento, no es fácil, pero es una disciplina que te enseña a pensar, amplía las fronteras y expande la percepción del universo.

La Química te permite mirar la naturaleza y las cosas, a través de la intimidad de la materia. Aporta información sobre cómo y de qué está compuesto el mundo que nos rodea y cuáles son las posibilidades de utilización que nos ofrecen desde los productos de limpieza, la cera, los solventes, los cosméticos, los remedios, hasta los alimentos, los plásticos... y las dietas balanceadas.

Cada página de un libro de Química es producto de muchas horas de trabajo y de mucha gente que dedicó su vida a la observación, al razonamiento y a la abstracción. Si yo tuviera que enseñar Química, empezaría por ahí: contando el desarrollo que ha tenido la ciencia desde sus orígenes hasta hoy. El avance registrado ha sido posible por la aventura del pensamiento y el esfuerzo puesto en marcha hasta lograr que los conocimientos formen parte del patrimonio de la humanidad.

Esta información nos ayuda a preservarnos de las mentiras de las propagandas; nos ayuda a usar mejor los productos, y evita exponernos a la manipulación.

Algunos malos profesores enseñan sólo símbolos, valencias y fórmulas, que los alumnos –que sufren este nivel de abstracción y desconexión con la realidad– como se hace con cualquier mal trago en la vida, terminan olvidando.

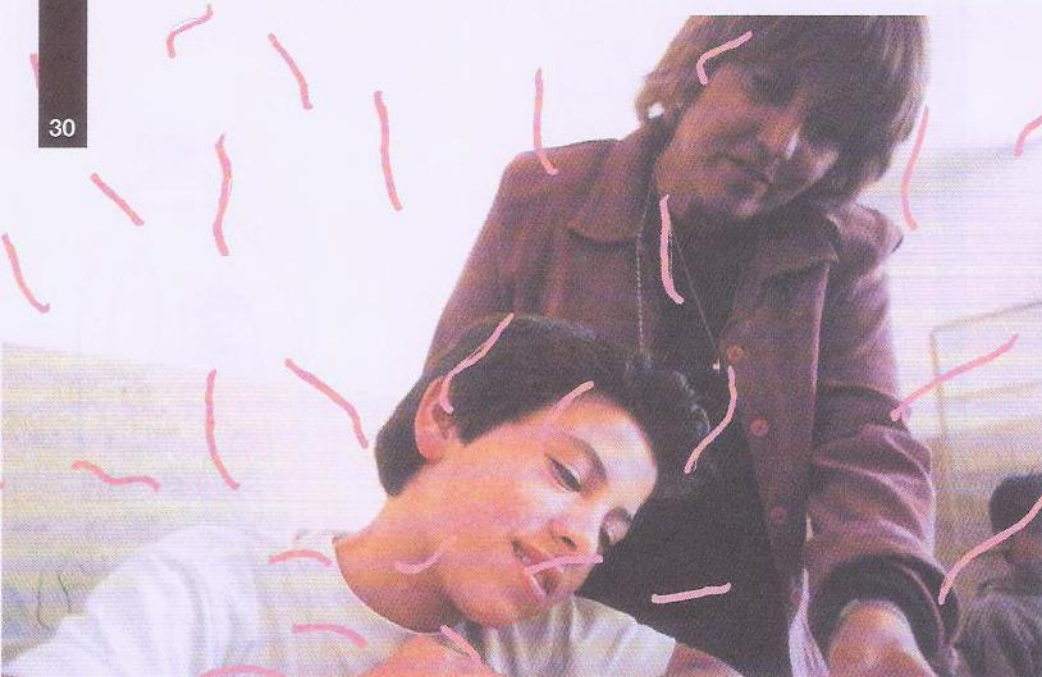
Hoy conocemos no sólo que el agua es líquida, transparente, calma la sed y moja, sino que sabemos que es así a consecuencia de las propiedades de las moléculas que la componen y la relación existente entre ellas.

Conocer las propiedades de las moléculas y cómo interactúan nos permite hacer diseños sintéticos –que son los que no existen en la naturaleza– y fabricar productos para determinados fines. Los laboratorios hacen nuevas drogas a partir de moléculas, para la cura de ciertas enfermedades, mientras que la industria realiza diseños de nuevos productos que cubren necesidades que no estaban resueltas.

De todo eso, se ocupa la Química.”

Velia Solís, Lic. en Química.

Por L.A.



## NO HACE FALTA TENER UN LABORATORIO

“Los maestros, a veces, creen que los científicos tienen la verdad y se atienen a lo ya sabido sin explicar que estas ‘verdades’ son relativas y provisorias hasta tanto sean refutadas. Las ciencias están al alcance de todos y hay que trasladar a las aulas la forma en que se hace ciencia, dando a conocer su metodología y la manera en que se llega a determinadas aseveraciones.

Nuestra materia, la Biología, nos permite educar para la salud, el cuidado y la prevención. Tiene incumbencia en la temática sexual, la alimentación, y el cuidado del medio ambiente. Conocimientos ligados a nuestra vida.

El desafío, para nosotros, es plantear aquellos temas que nos interesen, recuperando el conocimiento que tenemos de antemano y abriendo nuevos interrogantes, porque ningún aprendizaje parte de cero, sino de un referente previo.

Es decir, el maestro no puede preguntar y esperar una respuesta del alumno correcta o incorrecta y calificar a posteriori, porque eso es

atentar contra el conocimiento. Es cerrar el círculo, cuando hay que abrirlo.

A partir de determinar un problema, buscamos la forma de abordar su solución: experimentando, comparando, sacando conclusiones, elaborando razones e hipótesis que pueden ser refutadas o no. Esa es una manera sencilla de hacer ciencia, no repetir verdades consagradas.

El cuerpo humano y el medio ambiente que nos rodea son nuestro tema. Partimos de interrogantes y avanzamos sobre temáticas muy actuales. El hombre y el planeta que habita: las fecundaciones in vitro; el desarrollo de la genética, sus implicancias y las alteraciones de la vida social; la proliferación de los alimentos transgénicos; la forma en que el hombre está interfiriendo o modificando los procesos biológicos; los cambios en el medio ambiente; la evolución de las especies.

También la Biología se interroga hacia dónde va la vida y tiene incumbencia ética porque cada posicionamiento, como por ejemplo el

control de la natalidad, la conservación de las fuentes de energía o el reciclado de basura tienen implicancias políticas.

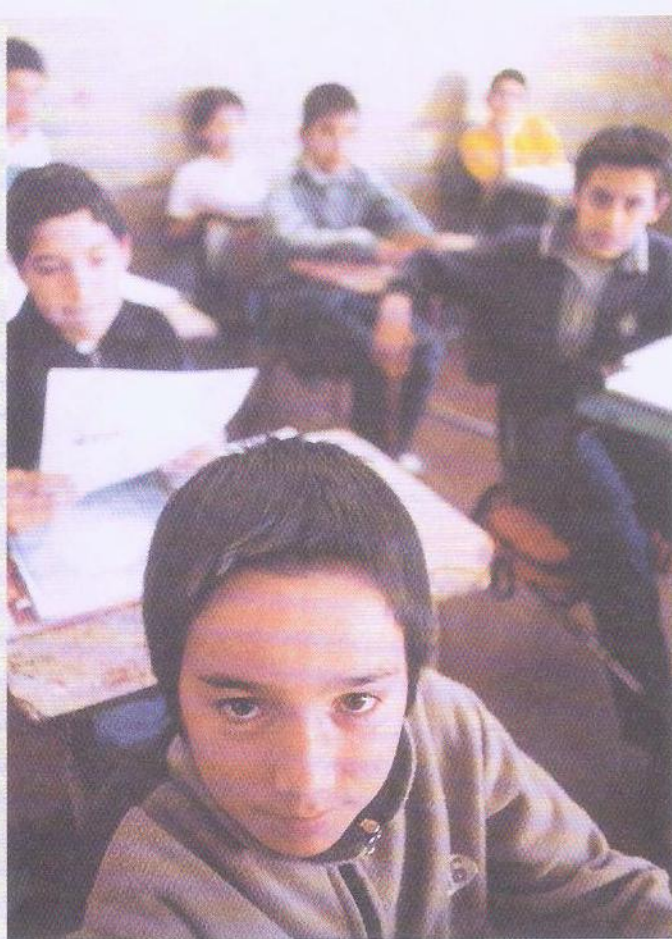
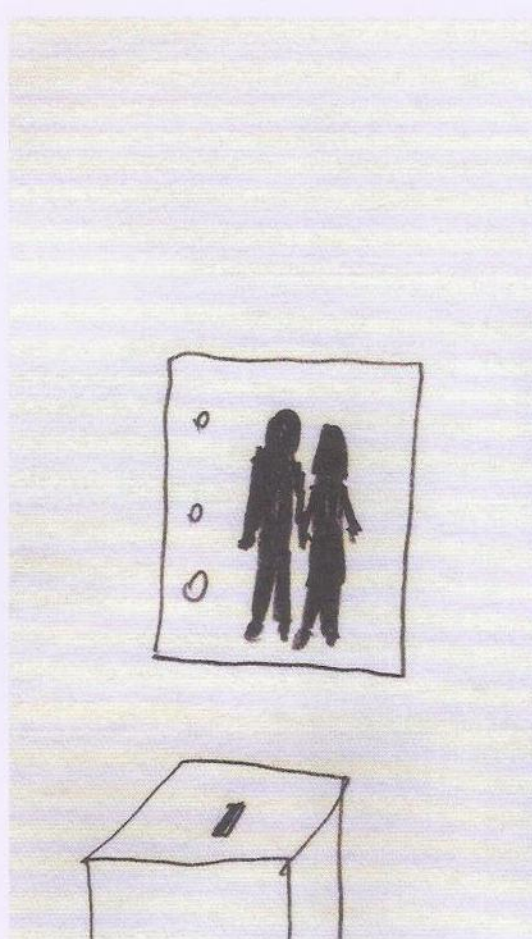
La Biología da cuenta de los procesos irreversibles de las especies: el nacimiento, el crecimiento y la muerte, y también de la intervención del hombre en la alteración de esos ciclos.

Para hacer ciencia no es necesario tener un laboratorio en cada escuela. Alcanza con salir al patio y mirar qué ocurre en un metro cuadrado de tierra: observando las diferentes especies que conviven, cómo se vinculan, los cambios que se producen si hay alteraciones, etc. Alcanza con imaginarse que uno es una hormiga y mira el mundo a partir de esa perspectiva, que luego la cambia por la de un gato o la de un pájaro y cómo esos puntos de vista se modifican de acuerdo con el lugar que uno ocupa”.

Analía De Longhi, Lic. en Biología

Por L.A.





## LOS DERECHOS HUMANOS NOS ENSEÑAN A SER RESPETUOSOS

“Creo que no es bueno que se pongan materias de Derechos Humanos. Me parece que la vida en la escuela tiene que estar impregnada por ellos y, en todo caso, la enseñanza de estos derechos es parte del día a día.

Los Derechos Humanos son una idea filosófica, política y jurídica que se asienta en una ideología y que promueven una legalidad novedosa que el Derecho tradicional, en nuestro país, ha escondido. El pensamiento jurídico en Argentina desde 1930 —cuando la Corte Suprema legitimó el primer golpe militar y concedió a la fuerza de la violencia valor jurídico— ha continuado legitimando el genocidio hasta 1983. A partir de la reforma constitucional, en 1994, se incorpora el art.36 a la

Constitución Nacional, por el que no se reconoce otra ley que la que emana del voto popular. De la misma manera, se reconocen como leyes propias las convenciones, tratados y pactos internacionales que legislan sobre los Derechos Humanos.

Estos son los temas que hay que abordar cuando se habla de Derechos Humanos: recordar la historia, a través de la memoria, nos garantiza que no volvamos a repetir lo peor del pasado. La vigencia de esta ética laica, no religiosa, a mediano y largo plazo, nos enseña a respetar al prójimo, a vivir con parámetros, a ser mejores ciudadanos, a tener un país más decente y ser más exigentes con nuestros gobernantes, claro, que todo esto es muy trabajoso.

Hoy por hoy, los Derechos Humanos están vinculados a la deuda externa, la pobreza, la indigencia, la corrupción, la concentración de la riqueza; cuestiones que nos tocan de lleno y que la escuela, y nuestros maestros conocen.

Los docentes, que son los que, en el fondo, están más próximos a toda esta realidad, sin embargo no tienen directrices claras y concretas, por parte de las autoridades, de manera que en las escuelas se habla en forma genérica del tema”.

Juan Carlos Vega abogado y profesor de Derechos Humanos en la UNC

Por L.A.

# Los chicos hacen ciencia

## EL DERECHO A VIVIR SANOS

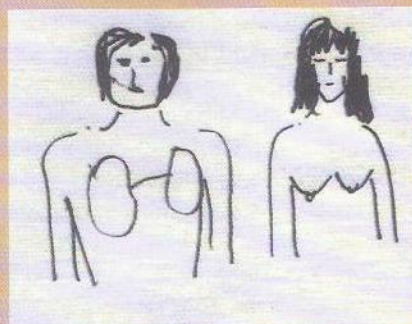


¿Habían aumentado los casos de cáncer en Adelia María? Esa fue la pregunta a partir de la cual los alumnos de 4° año "B" del IPEM. N° 292 "Agrónoma Liliam Priotto", de Adelia María, comenzaron a investigar sobre el tema. Sensibilizados por los casos de cáncer sufridos por personas allegadas y con la fuerte sensación de que el número de enfermos se había incrementado en el último tiempo, bastó que las profesoras de Formación Ética y Ciudadana y de Biología hablaran de derechos humanos, una, y de las enfermedades del hombre, la otra, para que los chicos concluyeran que existe una estrecha vinculación entre el derecho a la vida y el cuidado de la salud personal, y se decidieran a conocer qué estaba pasando en su comunidad.

Puestos a investigar, el primer escollo que tuvieron que superar fue la ausencia de información estadística sobre la enfermedad en los centros sanitarios. Y así, fueron los propios alumnos los que, acudiendo a las radios y televisión locales, anunciaron a la población su intención de salir a relevar la cantidad de personas que en los últimos diez años había sufrido cáncer, con la intención, también, de verificar si el cáncer de pulmón predominaba en los hombres y el de mama en las mujeres. Entrevistas con médicos, conferencias brindadas por especialistas en oncología para sensibilizar a la comunidad del te-

ma y encuestas a los afectados directa o indirectamente les permitió saber, después de un año de trabajo, que el número de enfermos de cáncer en el período 1993-2004 aumentó en un 72% a los existentes en las últimas seis décadas y que hay una relación entre el sexo del paciente y el lugar donde se aloja la enfermedad. Sin embargo, las estadísticas –inexistentes en el pueblo hasta la investigación de los alumnos– no fueron lo único que dejó el trabajo de los chicos: en breve se realizarán acciones de prevención en la comunidad con los organismos de salud contactados para la ocasión; las autoridades del Ministerio de Salud de la Provincia, enterados por los medios periodísticos, se comprometieron a realizar un trabajo en conjunto, en el que los datos obtenidos se aporten al Registro provincial de Tumores, y a gestionar en otras localidades la posibilidad de que la investigación sea tomada como modelo.

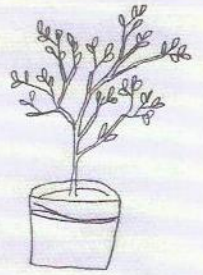
Por su parte, los chicos –de tan sólo 15 años– están decididos a continuar trabajando con el Comité de Capacitación y Docencia del Hospital Municipal de Adelia María y a realizar acciones conjuntas con el Instituto Oncohematológico Privado de la Ciudad de Río Cuarto, entre las que se prevén la publicación del proyecto en revistas especializadas en la temática del cáncer y la capacitación a los investigadores en la realización de campañas de prevención.



“Quiero agua, necesito más luz, me hace calor”, podrán decir las plantas, cuando la investigación que realizan los alumnos del IPEM N° 51, “Nicolás Avellaneda”, de Marcos Juárez esté terminada.

La idea, que empezó a gestarse en el año 93 cuando el actual profesor de Electrónica era alumno de esa misma escuela, busca crear un vivero totalmente automatizado en el que los vegetales activen los sistemas de riego y energía cuando varíen los patrones de luz, humedad y temperatura necesarios para su natural crecimiento. Para ello, necesitan medir la actividad eléctrica de los vegetales en relación con las variaciones de temperatura, luz y humedad. Por ahora han conseguido que un dispositivo colocado en la hoja de la planta informe a la computadora la variación eléctrica de la planta. Y están abocados a la tarea de saber si es posible encontrar un patrón de variación a lo largo de un día que se repita periódicamente. El objetivo es más que ambicioso: revolucionar el mercado agrícola con un vivero automatiza-

do donde las plantaciones sean llevadas a su máximo rendimiento, sin utilizar fertilizantes ni agentes químicos para su crecimiento, ni tampoco producirle algún daño físico al vegetal. Pero no se quedan ahí: a largo plazo quieren producir un instrumento portátil para poder efectuar mediciones a campo abierto y luego cargarla en una PC para saber no sólo si la humedad del suelo es la apropiada, sino también qué tipo de mineral está faltando.



## ¿POR QUÉ NO PROTESTAN?



¿Qué sienten los habitantes de Río Tercero, que sufrieron las explosiones de la Fábrica Militar en noviembre de 1995? Bronca e inseguridad fueron las primeras respuestas que encontraron los alumnos del Instituto “Arte Nuevo”, cuando se pusieron a analizar el tema. Pero no se quedaron ahí: querían saber por qué si existen esos sentimientos no participan más en las manifestaciones, actos y marchas que recuerdan las explosiones, que antes reunían a toda la comunidad y que ahora sólo tienen como protagonistas a los familiares de las víctimas. La investigación fue ardua. Y tras diversas encuestas y entrevistas a los habitantes rioterocerenses la conclusión fue desoladora: consideran que no hay esperanzas de que se haga justicia.

## LA KAKOTECA

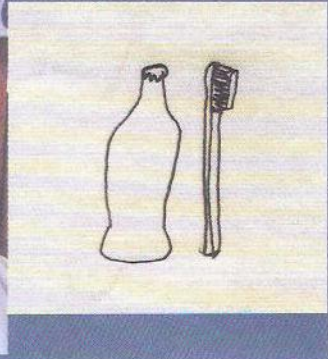
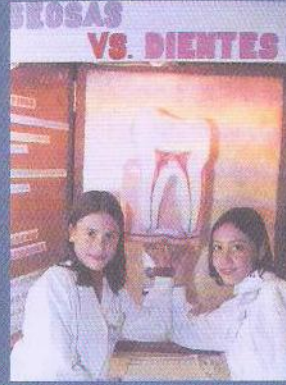
“Hay que hacer estadísticas”, se dijeron los alumnos del IPEM 209 “Faustino Sarmiento” de Marcos Juárez. Su preocupación no era menor: conocer la cantidad de niños que en el primer ciclo de la primaria tenían parásitos, sabiendo que la parasitosis puede afectar el aprendizaje de los portadores, y que generalmente sus síntomas se confunden con el de otras enfermedades. Y así fue que pusieron en marcha el proyecto “La Kakoteca” y en el año 2003, primero, y luego en el 2004 realizaron análisis de heces a los chicos del primario para poder sentar bases estadísticas que permitan incorporar el examen parasitológico entre los requisitos que se le exigen a los niños que ingresan al primer grado. Los resultados les dan la razón: el 50% de los alumnos tienen parásitos.

Y a juzgar por los signos que hay que tener en cuenta –constipación o diarrea, náuseas o vómitos, rechinar los dientes al dormir, pérdida de peso, irritabilidad, dificultad de atención, problemas de sueño– más de uno irá pronto al médico a hacerse los análisis.



## CHAU COCA, CHAU CARIES

Tienen sólo 11 años, pero estas alumnas de la escuela José G. Lagos de Arroyito parecían verdaderas científicas. Después que una odontóloga les consiguiera dientes y muelas para hacer su experimento, durante días sometieron a las piezas al contacto con las bebidas gaseosas para ver cómo les afectaba. Y para comparar, a un grupo lo cepillaban, y a otro no. Los resultados harán temblar a más de uno. Los dientes que no habían sido cepillados, con el paso del tiempo, perdieron espesor, se volvieron más porosos y quebradizos. Una pasta dentífrica a la derecha, por favor.



## IGUALES, SI SE LOS TRATA DIFERENTE

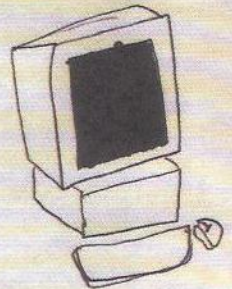


Son dos alumnos del 5° y 6° año del Instituto Sagrado Corazón, de Oliva, y asisten a clases normalmente, pero como no videntes aspiraban a que todos los que tienen su condición pudieran acceder a los conocimientos o saberes básicos que se dictan en la escuela de manera más rápida, independiente y eficaz. Trataban de evitar que los chicos ciegos sufrieran lo menos posible “el trajín de las grabaciones”, que implica depender de alguien que tenga la voluntad de leerles siempre que necesiten

estudiar, y de contar con un grabador para registrar las clases. El sistema Braille, para ellos, no resultaba práctico: además de tiempo, necesita de una persona que conozca ese sistema de escritura, cuestión que se hace muy difícil y costosa en las instituciones educativas.

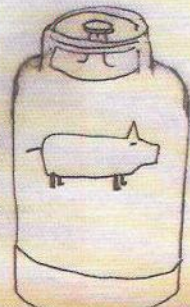
Empeñados en garantizar la igualdad y equidad educativa y permitir que los disminuidos visuales recuperen sus propios tiempos de aprendizaje, idearon junto al profesor de computación una página web para ciegos.

En el marco del proyecto “un paso a la igualdad”, los chicos han cargado todos los contenidos curriculares del Ciclo Básico Unificado y ofrecen gratuitamente en su página un programa –que ellos compraron– que “traduce” con un sintetizador de voz lo que la computadora “lee” en la pantalla. Sólo resta que la cooperativa que brinda el servicio de internet en su ciudad “cuelgue” su aporte, para que todos los chicos ciegos de la Argentina puedan aprovechar este trabajo.



## GAS PORCINO

Los alumnos del Instituto de Educación Privada La Falda la tenían clara: querían proveer una alternativa energética a los emprendimientos agropecuarios y a los criaderos del Valle de Punilla. Así fue que, no sin antes investigar y experimentar, construyeron un Bio-digestor –una máquina que fabrica gas a partir de la descomposición del excremento animal– y realizaron las pruebas pertinentes: de toda la materia prima utilizada, la que mejor rendimiento tiene es la de los chanchos. Ahora, el objetivo es que su propuesta llegue a los establecimientos educativos rurales y a los criaderos para que puedan tener gas de manera gratuita.



## ¿DULCE DE QUÉ?



¿Además de jugar al fútbol, con el riesgo de una quebradura, qué se puede hacer con las sandillejas? No parecía haber muchas respuestas para darle alguna utilidad a una maleza que da frutos con forma de sandía, pero sin ninguna de sus ricas propiedades. Sin embargo, los alumnos de la Escuela José Crotto, de Villa Valeria, lo lograron. Y ahora producen, envasan y venden dulce de sandillejas. Para los que tengan la oportunidad de encontrarse con una, allí va la receta, porque como generosos investigadores, han decidido compartir su descubrimiento. Pelar y cortar la sandilleja, agregar 400 gramos de azúcar por kilo de fruta cortada y dejar reposar una noche, cocinar a fuego lento aproximadamente 5 horas... y preparar el mate y las tostadas.

## OTRA INNOVACIÓN ALIMENTICIA

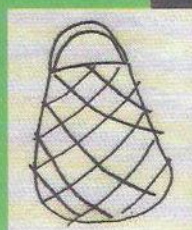
En el IPEM 68 de Arroyito querían saber si era posible obtener ricota de la soja –tofu–, sin que tuviera sabor a frijol, convencidos como estaban los alumnos de que ese alimento mejoraría la salud de quienes lo consumirían por su riqueza en proteínas, minerales, vitaminas y aminoácidos. Con lo cual pusieron manos a la obra y comenzaron a experimentar si era posible no sólo quitarle el sabor a poroto, sino también aumentar la vida útil del producto. Lo primero que tuvieron que hacer fue elaborar jugo de soja, esperar a que se coagulara, filtrarlo para obtener suero, por un lado, y el requesón –tofu–, por el otro. Como los métodos para la elaboración eran varios, tras diversas experiencias descubrieron la mejor manera para reducir el desarrollo bacteriano: así que an-

tes tuvieron que realizar análisis microbiológicos, físicos y químicos. También tuvieron que probar cuál era el mejor coagulante, así que después de varios experimentos supieron que los más convenientes eran el sulfato de magnesio y el cloruro de calcio. Como el objetivo era lograr una ricota que no tuviera gusto a soja, fabricaron tofu natural y saborizado con jamón y queso. Los resultados fueron más que buenos: la degustación y posterior encuesta realizada demostraron que el tofu ¡está buenísimo!



## UNA RED QUE CONTIENE

La investigación quería probar lo que todos ya sabían: el trabajo en red realizado por dos escuelas rurales –con características diferentes– les había cambiado la vida a todos. Padres, alumnos y docentes sentían que desde que los chicos de las escuelas “Alberto Martín Díaz”, de Campo Sitto y “Dr. Tomás Garzón”, de Capilla Garzón se juntaban una vez por semana a hacer una huerta comunitaria y a procesar los alimentos que allí obtenían –praliné de soja, escabeche de verduras, zapallo en almíbar– la relación entre pares y el rendimiento escolar había mejorado. Las encuestas lo ratificaron, aunque no hiciera falta.



## Empezar por casa

El Centro de Atención Primaria Ambiental es una organización no gubernamental (integrada por profesionales y profesores de escuelas medias) que trabaja para proteger el medio ambiente, educar y capacitar en prevención ambiental. Desarrolla su actividad en tres escuelas: el IPEM 277 y el Instituto María Inmaculada, de Marcos Juárez, y el Instituto Privado Provincial José Hernández, de General Roca.

“Partimos de las cosas que pasan todos los días frente a nuestros ojos y que habitualmente no llaman nuestra atención. Los alumnos comienzan a desarrollar la observación y en vez de entrar y salir de la escuela, irse a su casa, hacer los deberes, y volver al colegio, sin detenerse en lo que ocurre a su alrededor, aprenden a mirar el mundo que los rodea”, dice entusiasmado Raúl Gutiérrez, profesor de Geografía y Ciencias Biológicas.

“A través de la observación, alguien detecta, por ejemplo, que hay un transformador frente a su casa y desconoce si puede ser nocivo para la salud o peligroso; otro chico ve que talaron un árbol sin permiso, y se interroga sobre las consecuencias que puede tener para su entorno la falta de ese árbol.”

Todos los casos en los que trabajan los alumnos son seleccionados por ellos. La metodología es simple: la observación, la elaboración de un listado de temas que puedan resultar interesantes, su ubicación en un mapa de la ciudad, la jerarquización y la selección”, sostiene Luis Pereyra, profesor de Matemáticas, Física y Química.

“Una de las acciones ambientales em-

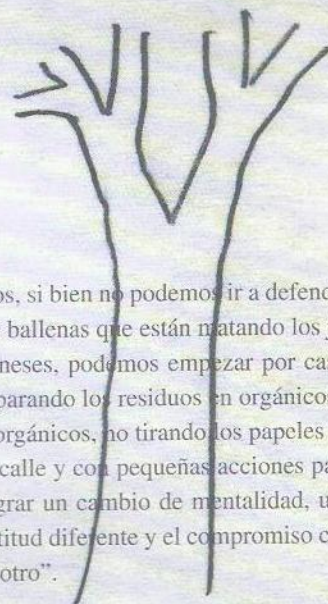
prendidas tuvo que ver con las plantas de acopio de cereales, ubicadas en el casco urbano. Se observó que las plantas contaminaban el aire a través del polvillo, al tiempo que éste provocaba alergias. Otro problema fue el ruido de su funcionamiento, mientras que su ubicación en el medio de la ciudad generaba problemas en el tránsito y roturas en el pavimento por el tráfico asiduo de camiones. En este caso, se observó la problemática en todas sus aristas”, cuenta Sergio Natusi, de Ciencias Económicas, otro de los profesores que interviene en esta iniciativa.

En las escuelas de Marcos Juárez, los alumnos y profesores trabajaron también sobre las antenas de televisión y las de telefonía celular, dando cuenta de su ubicación, la posible contaminación ambiental y los eventuales perjuicios para la salud, la legislación vigente en nuestro país y los casos en otros países.

En todos los casos, los alumnos plantearon las posibles soluciones y las formas en que ellos podrían resolver los problemas, buscando alternativas y promoviendo acciones a su alcance, (como peticionar ante las autoridades, convocar a los concejales, invitar al responsable del área de Ambiente del Municipio para tener una charla, o llamar a los vecinos para conocer sus opiniones).

El proyecto de la organización no gubernamental se ubica dentro de la educación formal y de la no formal estimulando la actividad fuera del horario de clase. “Los chicos trabajan con muchas ganas”, concluyen los profesores: “Y como siempre deci-

mos, si bien no podemos ir a defender las ballenas que están matando los japoneses, podemos empezar por casa, separando los residuos en orgánicos e inorgánicos, no tirando los papeles en la calle y con pequeñas acciones para lograr un cambio de mentalidad, una actitud diferente y el compromiso con el otro”.



### QUE LOS CUMPLA, FELIZ

El Instituto Provincial de Educación Media n° 48 presidente Roca, la primera escuela oficial de Artes y Oficios de Córdoba Capital, cumple 90 años.

El Decreto Fundacional, del 2 de Abril de 1914, remarca que “la Provincia no contaba con instituciones de este género destinadas a la formación de niños y jóvenes que de otra forma sólo podrían convertirse en personas marginadas por la sociedad”. En la actualidad, tiene 1.050 alumnos y es una de las cuatro escuelas piloto de gestión pública que fueron seleccionadas –en la ciudad de Córdoba– para retomar la educación técnica.

Nuestros saludos y adhesión a los festejos de esa comunidad educativa, pionera de la escuela pública que, durante la semana del 6 al 12 de noviembre, realizó los actos conmemorativos de su fundación.





“Leí al mundo en su propia manifestación sensorial, sin grafismos intermediarios, en el barro donde mi mano amasaba tortitas de manteca para mamita que da la teta –primer recuerdo donde me veo en el misterio existencial. El mundo óptico (*ópsis*) se había sobrepuesto al mundo táctil (*aphé*) con una lujuriosa alquimia que convertía fango en mantequilla. Leí en el cielo nocturno un poema interminable escrito con estrellas que me hablaban con ruiditos dísonos: el mundo oral o acústico (*akoé*) vinculaba la ópsis. Hasta que un primo me alertó que era el cric-cric de los grillos lo que yo confundía con la voz de las estrellas. Fue mi primer abandono racionalista; el cielo dejó de hablarme poco antes de conocer esa “m” de *mi mamá me mima*, que me puso fuera del conglomerado de los mortales porque la mñma –con diez hijos a cuesta– no se daba tiempo para mimarme; en medio de su trajinar apenas echaba la advocación: sé bueno y sé Doctor.

Las grafías me preparaban para futuros abandonos y soledades. Leí en el rostro taciturno de la gente de mi barrio las miradas que nunca encontré en todos los cuentos clásicos que poblaron mi infancia y expandieron mi imaginación hacia otras realidades posibles. Fábulas y relatos que me convirtieron en aventurero navegante de los mares de Utopía, reino de fantasmas que un día decidiría traer a la faz de la tierra para felicidad universal de los hombres, propulsado por un Dios que, invisible pero con voz (sin *ópsis* pero con *akoé*), se apareció en mis sueños de salvación de la humanidad (leído para entonces *Marcelino pan y vino*) a decirme con tono potente: *Nunca digas una mala palabra*.

## CONFIESO QUE HE LEÍDO...

¡Oh, lector! Víctima sacrificial de la literatura que profesa en tu lujuria. Leí para poseer la justa palabra: parábolas de Jesús, Confucio, Buda, Mahoma, y antiguos mitos egipcios, asiáticos y americanos. Así di de bruces con el método filosófico jiu-jitsu (yudo): una rama de cerezo es oprimida por el cúmulo de nieve, y usa el propio peso de la nieve para flexionar y deslizarla, liberándose de la opresión sin quebrar su naturaleza. Leí, después del *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez, la biografía de los hombres: Ciro Rey de Reyes y Alejandro Magno, Genghis Khan y Napoleón Bonaparte, Marie Curie y Albert Schweitzer. Transcurrían mis últimos años de guardapolvo escolar cuando acometí con *Don Segundo Sombra* y *Martín Fierro*, en unas ediciones lujosas que mi padre enviaría a la República de Armenia, con una vestimenta completa de gaucho.

La akoé transmitida en letras configuraba mi ópsis y convulsionaba mi apé. A *Los Heraldos Negros* de César Vallejos se sumó algo de José Martí y de Nicolás Guillén, en libros que mi hermana Amanda estudiaba para sus exámenes secundarios, mientras yo custodiaba con una escoba que ninguna cucaracha de los depósitos provoque pánico en su almita, poética pero asustadiza. Luego llegarían García Lorca y Miguel Hernández. Aparte de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, no me era muy afecto el estilo de un Neruda que loaba vinos, mariscos, y todo manjar o exquisitez mundana. Pero comprendí esa apé años después, cuando mi temprano estoicismo hecho a frases de Séneca cedió parcelas de voluntad a Epicuro. Mi ingreso a la akoé filosófica tuvo de pórtico *El Pensamiento Antiguo* de Rodolfo Mondolfo.

En el fragor de las lecturas, dos obras habían señoreado mi espíritu. Leí *El Principito* de Antoine de Saint Exupéry, versión castellana, creyéndolo un cuento infantil. Conservo y releo la edición francesa de Gallimard impresa el 12 de octubre de 1964 que mi hermana Amalia aportó a la biblioteca familiar, centro neurálgico de la casa junto a los martillos y tenazas de la herrería de mi padre. Leí *El Príncipe* de Niccolò Machiavelli. Por entonces, el sonido de la fuente morisca del Colegio Monserrat refrescaba las clases de latín. Conservo y consulto la excelsa edición impresa en 1969 por la Editorial Universitaria de Puerto Rico, que me regaló mi hermana Rosita. Sumergido en la causa revolucionaria que despertó el Cordobazo, tres años después complementaría esa lectura con Antonio Gramsci y sus *Notas sobre Maquiavello*, a lo que sumé una recopilación del peruano Carlos Mariátegui editada por Grijalbo. También había devorado todo lo existente sobre el Che, entre otros autores que alimentaron la akoé revolucionaria que ponía en concordancia con la ópsis estructurada a partir de las cotidianas experiencias de resistencia antidictatorial,

organizando luchas de barricada desde las coordinadoras obrero estudiantiles que me permitieron conocer a los dirigentes de Sitrac-M, al combativo Atilio López, al legendario Agustín Tosco, a René Salamanca, entre otros inolvidables héroes de nuestra clase obrera.

Pero no todo era teoría política. La apé cobraba todo el sabor de aquella tierra chirle que amasara antaño con Horacio Quiroga y sus *Cuentos de la selva*. Juan Rulfo desde *El llano en llamas* legitimó con su ópsis el valor literario de mis barrancas y la gente en cuyos rostros había leído el no ser lo que se era. Llegó *Consagración de la primavera* de Alejo Carpentier, cuya frondosidad me obligaba a releerlo párrafo a párrafo. García Márquez se equivocó conmigo: la “E” inversa en tapa de la primera edición de EMECE me pareció un anzuelo y no quise ser pescado. Pero debí rendirme muchos años después, cuando en la cárcel no nos permitieron más de un libro por detenido y, en la extravagante soledad de una celda, no tuve más alternativa que leer *Cien años de soledad...* Sentí el tiempo que perdí sin sumergirme en la akoé del colombiano, que se había robado muchos fantasmas de mi infancia. El círculo estaba completado, y estos escritores-héroes develaron ese enigma en el rostro de mi pueblo: debíamos ser lo que éramos, y no dejar de serlo. Aquella literatura era mi propio espejo, no necesitaba cuentitos de madrastras. Había encontrado la justa palabra y cumplido el mandato de Dios sobre mi voluntad de niño.

Pero nueve años de cárcel es un tiempo razonable para la lectura. No lo desaproveché, en medio de las actividades cotidianas con que hicimos de la cárcel una escuela luminosa para todos los compañeros. Creyendo que no estaría más de seis meses, me apliqué a la lectura de *Los siete locos* de Roberto Arlt y *El Proceso* de Frantz Kafka, entre los que se metió un cuento de Héctor Tizón y otro de Haroldo Conti. En los seis meses posteriores –solicitado el derecho de opción, creía seguro partir en menos de un año– sistematicé la lectura del espiritualismo ruso que ya había incursionado con Sholjov y su *Sangre en el Don*. Anexé *Reportaje al pie del patíbulo* de Julio Fuczik, y tras *La Madre* de Máximo Gorki exploré la visión del alma humana en Chéjov, Dostoievsky, Tolstoy.

Al año de prisión, el Ministerio de Interior notificó que me negaba el innegable derecho constitucional de opción y quedaba a disposición del poder ejecutivo nacional sine fine ¡adiós artículo 14 bis! Quedé en terreno francamente ilegal y mortuorio mientras leía textos sobre historia nacional, americana, prehispánica y de la humanidad. Otra pasión fue la filosofía, y no quedó pensamiento filosófico sin analizar. Además del “vademécum” *Lecciones de Filosofía* de Poulitzer y la *Teo-*



*ría del Conocimiento* de Hessen, recuerdo entre los últimos libros que dispuse una *Historia de la Filosofía* de Balmes que con lectura crítica me permitía repasar conocimientos.

Leí en diminuto escrito sobre papelito para armar cigarrillos –nuestros Smoking de la red de comunicación que habíamos estructurado– una síntesis del informe que el inminente dictador Videla había tributado a la Junta Interamericana de Defensa sobre la represión en el Cono Sur: previsiones para ejecutar hasta cien mil muertes, y en lo que a nosotros atañía régimen carcelario de celda pelada, aislamiento absoluto del exterior, extenuación física, desgaste psicológico y fusilamiento de prisioneros.

En los preparativos de nuestra resistencia, me resultaron útiles las lecturas de *Los condenados de la tierra* de Fanon, *Pedagogía del Oprimido* de Freyre, un tratado pedagógico del uruguayo Jesualdo, algunos textos de Piaget y un manualito de psicología con el que resolvimos prácticos esquemas de actividades educativas y culturales para la multitud de compañeros. Transcribimos abreviadamente muchos libros e ingeniamos como mantenerlos ocultos de las requisas. Las cajetillas de Smoking no daban abasto; fueron por varios años nuestras hojas de lectura. Desmonté una radio a transistores y la oculté en una cruceta de la tarima de mi cama. Desde 1976, en aislamiento absoluto, la manipulé con un alfiler a medianoche, mientras las estrellas silenciosas caminaban un recuadro de cielo oscuro tras los barrotes de la celda, captando Radio Universidad de Córdoba, Radio Colonia de Uruguay y una emisora de las Guayanas holandesas. Esas informaciones las transcribíamos para los demás compañeros en un periodiquito en papel Smoking que titulamos *Caupolicán*. En un cuaderno “Gloria” tuve transcripta una síntesis completa de *El Capital* de Carlos Marx. Lo guardaba al costado de mi ventana, sobre unas tejas donde camuflaba su tapa rojiza. Al año y medio cayó en manos de una requisita militar, y un teniente ordenó que me cambien de celda y preguntan si había estudiado contabilidad o tenido negocio. Ignoraba lo que había secuestrado con fórmulas de Mercancía y Dinero, Acumulación del Capital, Renta Diferencial, Tendencia Decreciente de la Cuota de Ganancia...

Así transitaron los años de plomo. Nos prohibieron la lectura, y sólo permitieron tener una Biblia (luego lo prohibieron). La lectura de la Biblia fue apasionante, especialmente los Macabeos. Pude leerla en una encuadernación gruesa que mi padre me hizo llegar con un marcador que reproducía los naufragos de Théodore Géricault. Comprendí que la nave de Utopía no llegaría a ningún puerto, que derivábamos en aguas tempestuo-

sas. Había acontecido el Apocalipsis de mi generación. Requisado todo libro, no nos dejaron más que un jarro de aluminio, y lo usamos para una estruendosa golpiza en los barrotes cuando de sus celdas arrancaban a los compañeros que serían fusilados en Margarita Belén.

A los casi seis años de prisión fui trasladado nuevamente a la penitenciaría de Córdoba. Retornaban las visitas. Supe que mi hermana Amalia llevaba varios años de exilio, que a Rosita la secuestraron y ametrallaron por la espalda, que Amanda quedó en la eterna lista de desaparecidos. El recuerdo de mis compañeros se convertía en lápidas. Una noche se produjo el colofón de mi sueño infantil. Me vi solo en una oscuridad sideral, y lejano bajo mis pies la *aphé* se movía como una boa rosada. Era la ópsis del calvario, esa extenuación que hizo exclamar a Jesús su frase humana: *¡Eli, Eli! ¿lama sabactine...?* En este sueño no existió voz de Dios, y sin ninguna *akoé* supe cuan sombrío y frío es el cielo de los agnósticos. Ya no me interesó cuánto de cárcel quedaba pendiente, sino cuántos quedaban de los cien años de soledad con que se condena la estirpe combativa que desacierta el corolario de sus luchas: un círculo que no advertí en *La Divina Comedia* de Dante Alighieri, cuando en cuarto año del Monserrat optaba por el estudio de la lengua italiana. Con un mundo de fantasmas agigantados ante una realidad empequeñecida, releí *Gargantúa y Pantagruel* de Rabelais, Cervantes con su *Don Quijote de la Mancha*, y Cortázar con los mitos que hacen existencial lo cotidiano.

Confieso que he leído, y ha sido lujuria y tragedia. He leído más, miles de veces más de lo que he nombrado. Confieso que el bizantinismo cultural no me atrae. Mis lecturas han sido “sanguíneas”, y sólo las complementé con una zaga que me lleva fríamente a los confines máximos y mínimos del mundo material: la física nuclear y la astrofísica. Esta indagación cosmogónica me ha permitido saber que todos los cuerpos cósmicos emiten sonidos que no capta el oído humano, ni el de mi primo. Y entonces me desespero por restablecer aquel diálogo celestial que abandoné infantilmente; es la única trasgresión de mi vida que deseo remediar... pero todo es en vano porque –como las mujeres que otrora amé y el azar nos reencuentra– las estrellas con mirada gélida y distante me recriminan lo imperdonable del abandono.

**Alberto Assadourian es escritor cordobés**

# Novedades Editoriales

## “Evaluación de los aprendizajes.

### Manual para docentes”

**Mirta Bonvecchio de Aruani – Beatriz E. Maggioni**

Ediciones Novedades Educativas – EDUNC, 2004.

La evaluación es una de las tareas que implica mayor dificultad y relevancia entre los docentes. No obstante el enorme crecimiento del bagaje teórico del proceso educativo, del acto de enseñar y aprender, la evaluación es un campo sobre el que todavía no existen acuerdos o es abordado de manera incompleta. Este manual, basado en la experiencia y práctica de las autoras en el perfeccionamiento docente, trata esta asignatura pendiente del sistema educativo. El libro recorre múltiples facetas de esta problemática, invitando a la búsqueda de las alternativas más adecuadas para llevar adelante la tarea evaluativa.

## “¿Por qué tengo que ir a la escuela? Cartas a Tobías”

**Hartmut von Hentig**

Gedisa Editorial, 2003.

El autor –considerado por muchos como el más importante reformador de la pedagogía alemana de la segunda mitad del Siglo XX– responde, a través de más de una veintena de cartas, a la pregunta de su sobrino que da título al libro. Con lenguaje simple y accesible, cuenta cómo los niños en la escuela no sólo aprenden a leer, escribir, sumar y restar, sino también a comunicarse, a entender el mundo en el que viven y, en definitiva, a vivir en sociedad.

## “Diccionario ambiental”

**Equipo de Educación del Centro de Atención Primaria Ambiental Marcos Juárez**

Noviembre 2000.

Un grupo de profesionales y docentes de escuelas medias que colabora en el Centro de Atención Primaria Ambiental (CAPA) de la ciudad de Marcos Juárez, ha elaborado y editado este diccionario ambiental. El propósito, según señalan sus autores, es el mismo que persiguen los diccionarios de otras disciplinas, es decir: “acceder al significado de los términos para conocer exactamente de qué estamos hablando”. Su esencia es favorecer la educación ambiental y modificar la actitud del hombre hacia su ambiente.

El Equipo del CAPA ha reunido en esta obra más de 500 tér-

minos, con ilustraciones realizadas por alumnos con discapacidades intelectuales de la Escuela Especial Dr. Jorge Loinas.

El Diccionario está a la venta en la Librería Maidana a un costo de \$16 o se puede solicitar al teléfono 03472-458698 o a [gupi@coyspu.com.ar](mailto:gupi@coyspu.com.ar) con el mismo costo más los gastos de envío.

## “Métodos y Técnicas de Investigación Social. Vol. III. Cómo organizar el trabajo de investigación”

**Ezequiel Ander-Egg**

Editorial Distribuidora Lumen SRL, 2000.

Después de dejar claro qué es una investigación científica en general, y qué es una investigación social en particular, el libro proporciona y sugiere pautas de organización para llevar adelante la tarea investigativa. Organización, inicio y fase exploratoria; formulación del problema y diseño de la investigación; trabajo de campo y de gabinete, son los temas que se exponen en sus capítulos.

Tal como se aclara en el prólogo, no pretende enseñar a investigar, sino ayudar a organizarse: presenta una posibilidad de cómo se podrían articular los elementos, aspectos y momentos básicos de una investigación.

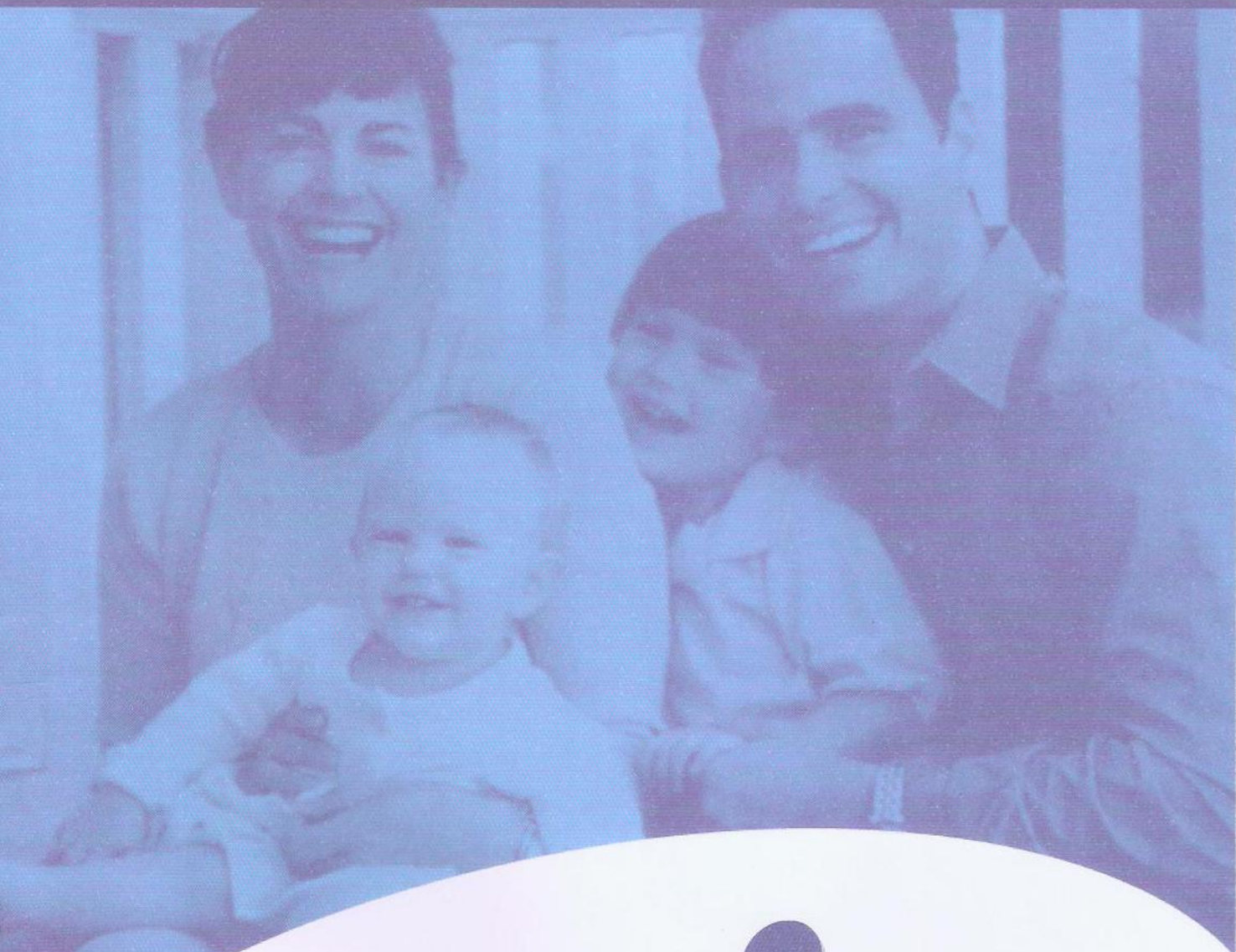
## “Métodos y Técnicas de Investigación Social. Vol. IV. Técnicas para la recogida de datos e información.”

**Ezequiel Ander-Egg**

Editorial Distribuidora Lumen SRL, 2000.

La observación y la entrevista, los tests y el análisis de contenido, son algunas de las técnicas que explica este libro. Además de definir las, describir sus características o cuándo y cómo aplicarlas, se ocupa de las potencialidades y debilidades de cada una de ellas, sus ventajas y desventajas. Propone, finalmente, la “triangulación”, es decir, la combinación de diferentes técnicas aplicadas a un mismo objeto de estudio, como modo de asegurar que los datos empíricos sean más fiables que los que se obtienen con el uso de una sola técnica.

Cuando su familia crece saludablemente,  
nosotros también lo hacemos.



**Red Azul**







**iPAM**  
Instituto Provincial de Atención  
Médica de Córdoba

9 de Julio esquina Fragueiro  
Como siempre, atendemos su consulta en el

**0800-222-0220**



# 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](mailto:instituto@uepc.org.ar)



## **UEPC**

UNIÓN DE EDUCADORES DE  
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA