

Educar

en Córdoba

2004

Año 3 N° 7 Marzo



\$3.50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Para su mejor atención

UEPC amplía su servicio de Farmacia al interior provincial con los mismos beneficios que en Capital



Descuentos para afiliados:

Los afiliados a UEPC se benefician con descuentos adicionales especiales sobre la compra de medicamentos a través de su obra social, así como sobre los medicamentos de venta bajo receta sin obra social y venta libre.

En medicamentos incluidos en Formulario Terapéutico de IPAM: 50% de descuento. Sobre el 50% restante, la farmacia realiza un descuento del 23% (por compras de contado) y para jubilados un des-

cuento adicional del 7%. Validez de la receta de IPAM: 10 días.

Los medicamentos de venta bajo receta sin obra social: también tienen un descuento de 23% por compras de contado, y los de **venta libre** un 15%.

Se atienden planes especiales de cobertura al 100% de IPAM.

Los afiliados pueden realizar todas sus compras a través del sistema de órdenes de compra.

VILLA MARIA

Farmacías FARMAVIDA
Atención las 24 hs.
Entrega a domicilio
Tel. 0800 - 444 - 9100

MARCOS JUAREZ

Farmacia 24 hs.
Beiró 255
Tel. 03472 - 423023

BELL-VILLE

Farmacia PRANZONI
Córdoba 162
Tel. 03534 - 426975

RIO CUARTO

Farmacías VIDEGAÍN
Belgrano 23 y Centro
Comercial Disco
Tel. 0358 - 4623569

VILLA HUIDOBRO

Farmacia HUEMUL
Quintana 99

HUINCA RENANCÓ

Farmacia HUINCA
25 de Mayo 99
Tel. 02336 - 442498

NOETINGER

AVENIDA CENTENARIO
Av. Centenario 415
Tel. 03472-470471

LA CARLOTA

Todas las Farmacias de la ciudad de La Carlota

LABOULAYE

Farmacia SARRAILH
Quintana 52
Tel. 03385-426191

VILLA DOLORES

Farmacia REGIONAL I
Av. Belgrano 1722
Tel. 03544 - 422905
Atención las 24 hs.

Farmacia REGIONAL

VILLA DOLORES
Siria 39
Tel. 03544 - 422779
Horario: de 8 a 24 hs.

MINA CLAVERO

Farmacia REGIONAL II
San Martín 1696
Tel. 03544 - 470437
Atención las 24 hs.

Farmacia REGIONAL DEL CENTRO

San Martín y Cura Brochero
Tel. 03544 - 15579573
Horario: de 8 a 24 hs.

SAN FRANCISCO

Farmacia VIGNOLO
Corrientes 201
Tel. 420582
Horario de 8 a 21 hs.
todo el año.

Farmacia ESPER

25 de Mayo 2188
Tel. 420981
Horario: 8 a 12.30
y 16 a 20.30 hs.

RIO TERCERO

Farmacías PONTE
J. J. Magnasco y Roque
Sáenz Peña
Tel. 420298
Av. Gral. Savio y San Miguel
Tel. 431990
Fray Justo y Santa María
de Oro 57
Tel. 423888
Abiertas todo el año
de 8 a 24 hs.

SANTA EUFEMIA

Farmacia ALONSO
Av. Belgrano 526
Tel. 03584 - 491057

UEPC

UNIÓN DE EDUCADORES DE
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

En Córdoba Capital: Salta 138 - Tel. (0351) 410 1400 Int. 1254/1255
Horarios de Atención: lunes a viernes de 8.00 a 21 hs. Sábados de 8.00 a 14 hs.

Dirección
Carmen Nebreda

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

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:

Redacción:
Micaela Bressán A.
Eugenia Monti
Alexis Oliva
Mariana Mandakovic
Silvana Zanelli

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. Adjunta
Aurorita Cavallero
Sec. de Cultura y Educación.
Carlos Ludueña
Sec. de Prensa

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

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

Por publicidad
comercial@kvd.com.ar / cel 0351-155 136172
e-mail: revista@uepc.org.ar / Tel: 0351-4101442

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



"Todavía no le tocó el turno a la escuela" pág. 2



Desde la **TENSIÓN** pág. 6



"A la escuela **le falta pedagogía**" pág. 8



El último organizador social pág. 11



La crisis de intencionalidad pág. 16



"Se necesita una **reforma radical**" pág. 18



Lo valioso **a veces** es inútil pág. 21



El cuerpo **SOY YO** pág. 24



Cómo nos ven, **cómo nos vemos** pág. 25



Revivir, de la mano de la humanidad... pág. 29



La diferencia que **enriquece** pág. 33



El difícil **camino** de la esperanza pág. 36

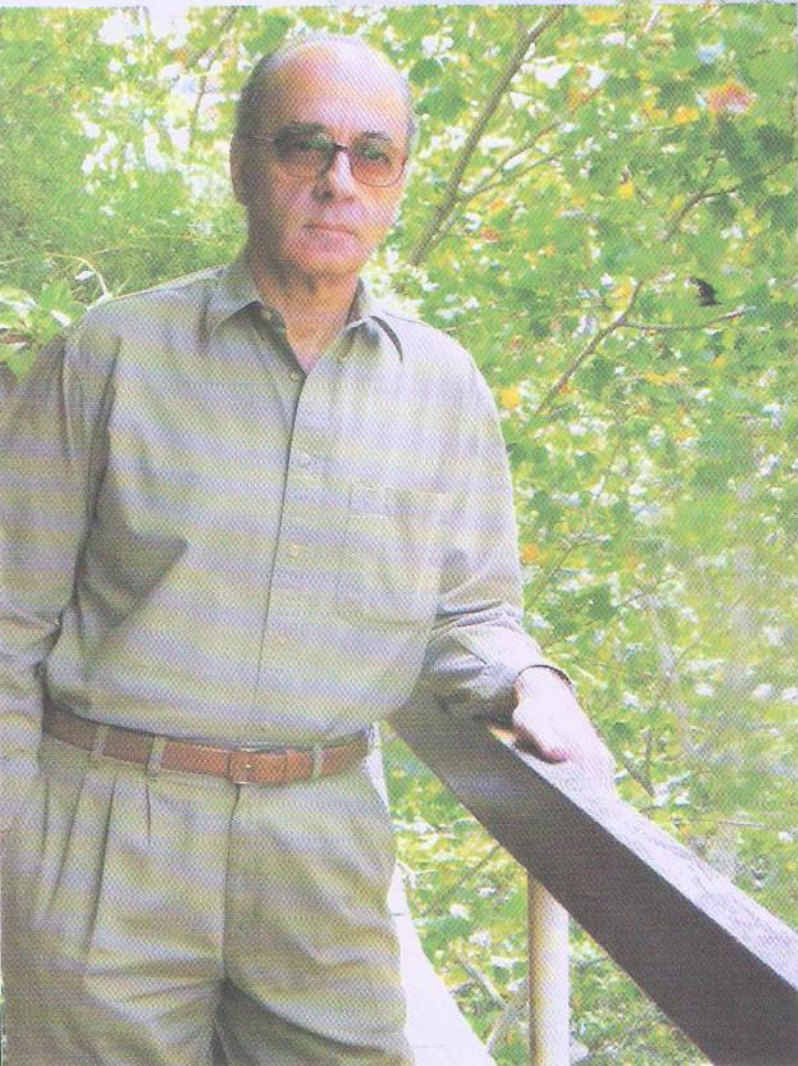


Lecturas **RECOMENDADAS** pág. 39

Novedades Editoriales pág. 40



“Todavía no le tocó el turno





a la escuela”

El economista e investigador José Luis Coraggio está convencido que la escuela no está en realidad sobredemandada, sino que se le pide que cumpla funciones que no le son propias y corresponden a otros organismos del Estado. En tanto, no se le exige lo que realmente corresponde: que imparta una educación de calidad.

“Yo la verdad es que no veo que haya una demanda bien constituida, en la Argentina, por la educación. Pensar que hay sobreexigencia o sobredemanda supone que habría una reflexión fuerte sobre lo que se espera de la educación y mi impresión es que el discurso educativo

es bastante pobre. Los padres se preocupan de que los docentes vayan a clase, si hay o no violencia en la escuela, si los chicos están contenidos, pero no hay exigencia y expectativas sobre el papel de la educación”, aclaró.

Consideró la demanda que existe –de material, de alimentación, de docentes y de asientos en las aulas– como un pedido para que la escuela cumpla “funciones extraescolares” y advirtió que no hubo en el país “inversión adicional” para que pueda dar respuesta a esa demanda social. “Por eso a los docentes se le agregaron funciones y pueden llegar a sentirse sobreexigidos”, dijo.

Señaló que si uno mide la preocupación de la gente por la educación, siempre figura en las encuestas entre los primeros lugares y que los funcionarios cuestionan y hablan mucho sobre educación pero, en realidad, “se demoran las soluciones año a año”. “Es que la situación educativa es modificable, pero hay que tomar decisiones fuertes, sistemáticas, políticas de Estado.”

“El Estado Nacional tiene que volver a tener peso. No puede ser que dependiendo de la provincia en que le tocó vivir, alguien tenga o no un buen sistema de educación. Yo creo que los debates que se han dado son superficiales, tienen que ver con el debate por el presupuesto o por el salario. Hace bastante que no se discute el contenido, la pedagogía de la escuela frente a toda la revolución tecnológica y de comunicación”.

El ex rector de la Universidad de General Sarmiento consideró que el Estado debe vigilar y la sociedad debe desarrollar una real exigencia sobre el sistema educativo. “Si no hay visión de país, no va a funcionar la exigencia. La gente puede estar preocupada por la educación, pero lo que pasa es que es un bien sumamente opaco. En el caso de los niños, son los padres los que deciden a qué escuela van y ¿cómo hace realmente un padre para saber que una escuela es buena?”.

“Cómo se mide la calidad de la educación –se preguntó– ¿por el edificio?, ¿yendo a las reuniones de padres? No, en las reuniones se le vende al padre un rol, sobre todo si es una escuela privada. Es muy difícil medir el aprendizaje, para los padres y para los niños. Cómo hacen ellos para saber si lo que están aprendiendo es pertinente o no”.

Coraggio está convencido de que no basta con que el Estado cumpla con la ejecución del presupuesto o pague el incentivo docente en término. “Acá hay que triplicar la inversión que se hace en educación. Hay que hacer un plan plurianual en el que se decida invertir sistemáticamente en formación de docentes, en infraestructura, y se debe controlar seriamente que las provincias cumplan con su responsabilidad de educar porque hay estados provinciales que no están cumpliendo con su obligación de permitir a los ciudadanos argentinos, vivan en el lugar que vivan, ejercer su derecho a la educación”.

“Está cambiando el mundo y mientras tanto acá, a lo sumo, se discute un poco sobre la empleabilidad de los

graduados universitarios. Lo que hay que empezar a debatir es qué país queremos tener, qué clase de economía, qué perfil productivo, tecnológico y si vamos a seguir siendo un país que vive de lo que deja la renta agraria, petrolera y minera o si vamos a reindustrializarnos”, aseguró.

Se preguntó si Argentina va a ser un país con pequeña y mediana producción, de alta calidad y organizada en redes sociales; si va a ser competitiva por la calidad y el contenido de los productos o solamente porque la mano de obra es baratísima y el Estado cobra pocos impuestos, pero también provee pocos bienes públicos. “Yo creo que si no se discuten esas cosas no se puede poner el tema de la educación en la agenda pública”, afirmó.

Opinó que el gobierno está encarando una política para mejorar las condiciones institucionales pero, advirtió: “Todavía no le tocó el turno al sistema educativo y hay que ser sinceros: tampoco la sociedad se lo reclama”.

Citó el modo en que otros países, como Francia, piensan en su educación: “Programan año a año, no una vez cada veinte. Y cuando lo hacen ponen en el centro de sus gráficos qué productos van a privilegiar, por ejemplo, las exportaciones francesas. Si van a exportar cohetes, satélites, productos informáticos o si exportan turismo. De eso se va a deducir la clase de capacidades que van a necesitar en todos los niveles, desde los profesionales más especializados, hasta el trabajador menos calificado”.

“Así piensan en educación, empezando a deducir todo el sistema de capacidades y saben claramente que se necesita un sistema de formación continua porque ya nunca se termina de estudiar y la sociedad tiene que ofrecer actualización de conocimientos todo el tiempo”, continuó.

Por eso, en Argentina “no podemos castigar a la escuela con la afirmación de que no cumple con su rol. Para que un chico aprenda sabemos que es tan determinante que tenga un buen maestro y un buen grupo de pares como el contexto del que viene. Si el chico ve que sus hermanos mayores, que ya estudiaron, no encuentran sentido a su vida y no consiguen trabajo, por más que se le diga “estudiá”, no lo va a hacer porque sabe que hay algo que no funciona en la relación estudio - calidad de vida.”

Por M.B.

AIQUE
EGB2
NOVEDADES
2004

Las mil y una

propuestas para combinar como quieras...

**UN
ÁREA**

Carpeta de Matemática 4, 5 y 6

Cuadernillos para carpeta Nº 3



Carpeta de Lengua 4, 5 y 6

Cuadernillos para carpeta Nº 3



Programa de Comprensión Lectora

- Actividades para comprender la información y aprender a estudiar en las páginas de Ciencias Sociales y Naturales.

**DOS
ÁREAS**



Carpeta de Lengua - Matemática 4, 5 y 6



Cuadernillos de Lengua + Cuadernillos de Matemática para carpeta Nº 3

Guía de Técnicas de Estudio

- Un cuadernillo especial en la Carpeta de Lengua, con múltiples instancias para aprender a estudiar.

Actividades

- En las áreas de Lengua y Matemática, las actividades son el eje didáctico.

Antología

- Lecturas atractivas de prestigiosos autores contemporáneos.

Regionalización

- FEDERAL • BONAERENSE
- CÓRDOBA • SANTA FE

**CUATRO
ÁREAS**

MULTIÁREAS 4, 5 Y 6

Contiene:

Libro de Ciencias Sociales - Naturales 4, 5 y 6



Carpeta de Lengua - Matemática 4, 5 y 6



MÚLTIPLES COMBINACIONES

Con la **Colección Las mil y una** de AIQUE, vas a tener múltiples posibilidades de combinar las áreas como quieras.

- Carpeta de Matemática
- Carpeta de Lengua
- Libro de Ciencias Sociales - Naturales
- Carpeta de Lengua - Matemática
- MULTIÁREAS: Libro de Ciencias Sociales - Naturales + Carpeta de Lengua - Matemática

VISITE NUESTRO CATÁLOGO COMPLETO: www.aique.com.ar

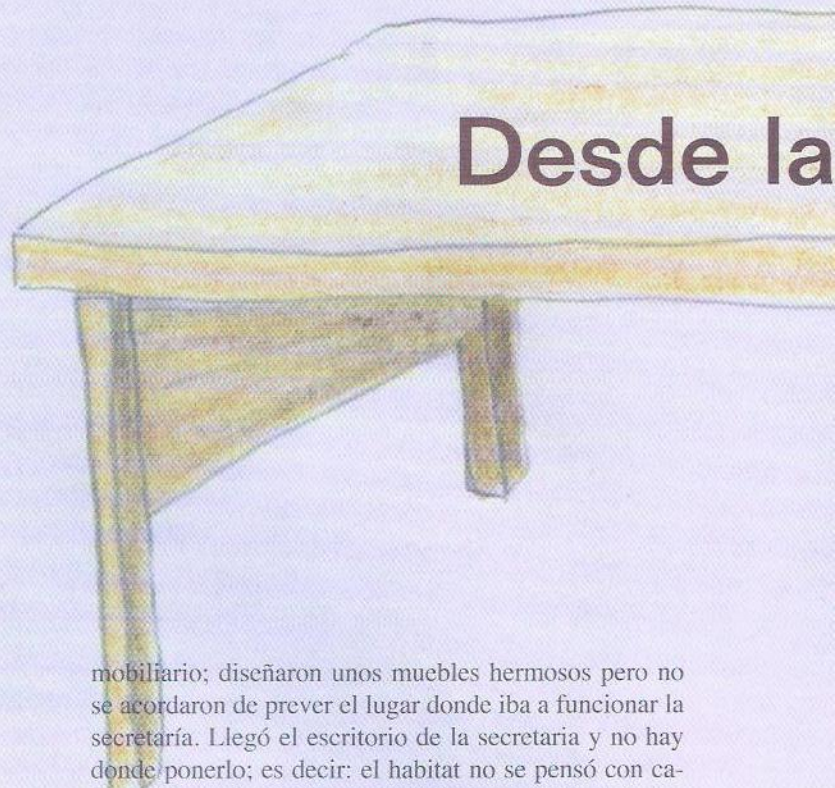
Centro de Atención al Docente: Fco. Acuña de Figueroa 352 - (C1180AAF) - Cap.Fed.
Tel.: 0800-222-4083 / (011) 4865-5152 - centrodocente@aique.com.ar

AIQUE



Cristina Corea, semióloga, desde su trabajo en FLACSO y en el Estudio LWZ (www.estudiolwz.com.ar), asesora a escuelas públicas a las que asisten niños de familias carecientes y escuelas privadas. En uno y otro sector, asegura que “la escuela está en tensión permanente: por un lado sobredemandada y exigida por los padres, que le reclaman como consumidores, como clientes, pero también como padres de un alumno y, por el otro, está dando cobijo a múltiples proyectos de diversa índole, de fundaciones, organismos de derechos humanos, del Estado (becas y plan trabajar), de prevención de la salud. Todo esto fragmenta a la escuela. En condiciones de fluidez, la escuela se enfrenta a un dilema: amenazada de desaparecer como efecto de la dispersión que le genera la diversidad de proyectos y demandas a las que tiene que darle lugar; pero también amenazada de desaparecer si permanece como una institución sólida, sin potencia de configurarse en la contingencia”.

La sobredemanda no es algo propio de la escuela pública ni de los sectores socialmente desfavorecidos, es un problema que atraviesa hoy a la escuela, reciba chicos del sector social que sea. “Estoy asesorando a un secundario privado que recién se inicia; colaboramos en la tarea de formular el proyecto educativo. Allí también la dispersión de planos que impiden la cohesión de la escuela en un proyecto es alarmante. Y esto no tiene nada que ver con la falta de recursos, sino más bien al revés. Por ejemplo, en este momento, la novel rectora está luchando con los arquitectos que diseñaron la escuela y el



Desde la

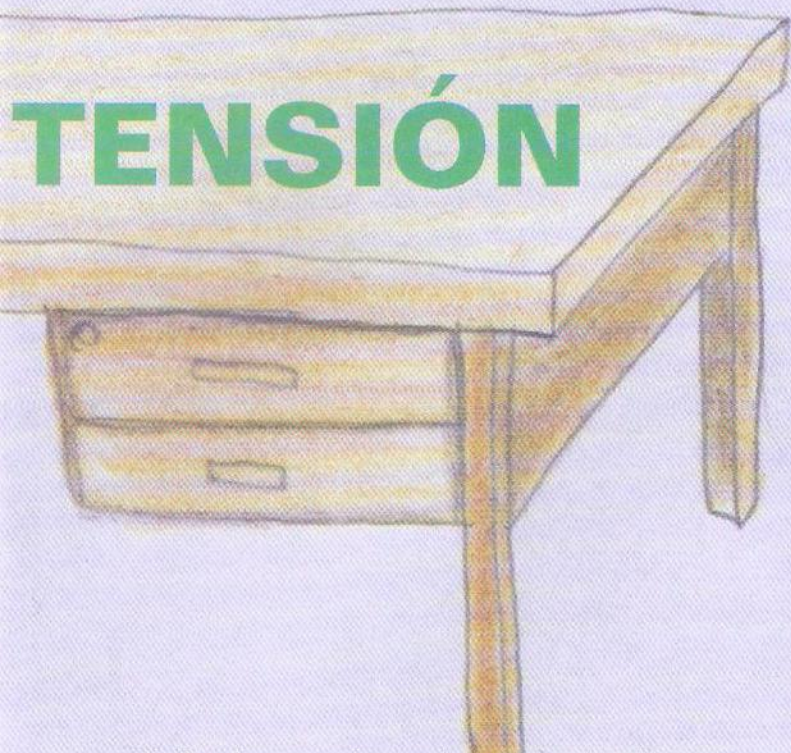
mobiliario; diseñaron unos muebles hermosos pero no se acordaron de prever el lugar donde iba a funcionar la secretaría. Llegó el escritorio de la secretaria y no hay donde ponerlo; es decir: el habitat no se pensó con cabeza de escuela sino con mirada de consumidores de decoración”, explicó.

Para Corea existe otra línea que ella define como “de tensión”. Es la que obliga a la escuela, como institución, a constituirse al modo de las organizaciones actuales en la fluidez. “Como una organización más inestable, que se configura y desconfigura todo el tiempo, que va decidiendo permanentemente qué tiene que hacer”. Y eso trae aparejado algunas incógnitas: “El dilema es cómo hace para tomar esta dinámica sin perder su carácter de escuela”, precisó.

“La escuela puede albergar iniciativas, puede contener, hacer asistencialismo, pero muchas veces esa misma apertura, que sería como un signo también de su vigencia, la amenaza, la pone casi al borde de su desaparición. Es complejo definir un proyecto educativo que pueda hacer coexistir la infinidad de programas y proyectos que suele albergar hoy en día cualquier escuela”. Corea recuerda que la escuela representó durante muchos años un modelo de institución perdurable, un agente de transmisión, era proveedora de realidad y sentido, tenía que ver fundamentalmente con preparar para el futuro. Y le preocupa cómo puede redefinirse su función sin desaparecer.

Citó el caso de una escuela del barrio porteño de bajo Flores donde trabaja. “Allí hay un grupo de chicos del barrio que dejó la escuela, la mayoría tiene causas penales. Se autogestionaron como grupo y le pidieron al director un lugar en la escuela para funcionar, para hacer talleres, para reunirse. Se les dio el lugar. Se bautizaron a sí mismos: “los re piolas”.

TENSIÓN



En la misma escuela –continúa Corea– los chicos que cursan el primer año están en situación de riesgo. “Según la vicedirectora están al borde del abismo. La escuela tiene que hacer un esfuerzo enorme para que lleguen a tercer año. Entre primero y tercero está el agujero. Si llegan a tercero, zafan”.

Así la escuela, que tiene una energía limitada, se debate entre poner todo su esfuerzo en salvar a ese grupo de chicos del abismo o en preparar a los que ya zafaron para la universidad. “Ahí surge la tensión. La vicedirectora nos dice: “Si nos ocupamos del presente olvidamos el futuro”. Hay una necesidad enorme de pensamiento sobre estos temas. Seguramente “los re piolas”, que se salvaron del abismo, deben poder transmitir su experiencia a estos chicos que están al borde, pero ¿cómo? ¿Cómo transmitir una experiencia por fuera de los parámetros institucionales de saber, autoridad, prescripción? Sabemos lo inerte que son para los chicos los discursos de los predicadores, de los recuperados, de los ex de todo tipo... Es un desafío enorme”, dijo Corea.

¿Cuáles son las marcas que deja en la formación de los niños y de los jóvenes esta escuela sobredemandada de hoy en día? “No sé en realidad cuánto marca individualmente. Tengo la impresión de que la potencia de la escuela se ve mucho menos que antes en las marcas que deja en los individuos y se percibe mucho más en la comunidad que hace posible. La escuela es hoy mucho más un lugar de experiencia que de formación. Si la escuela hoy puede algo es construir vínculos y forjar experiencias en las que se produzca alguna cohesión en la dispersión que la arrasa –y que no sólo arrasa a la escuela–. Esos proyectos que pueden ser efímeros pero que, necesariamente, involucran a varios, constituyen *nosotros* y no individuos. El éxito de la escuela, creo, hay que medirlo más, hoy en día, en la capacidad de gestionar proyectos y cohesionar experiencias que por la capacidad de dejar marcas individuales”.

Por M.B.

**Compañía
General S.R.L.**

Compañía General de Servicios Funerarios S.R.L.

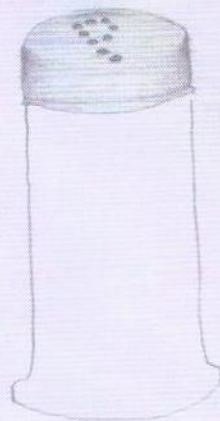
**Ahora,
la nueva opción**

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

Consulte nuestros planes a través de promotores a domicilio.

**Salta 73/75 - Tel./Fax: (0351) 423 2222 / 423 2030 - Córdoba
Sucursal: Av. Vélez Sársfield 3317 - Tel. (0351) 461 6685
Llamada gratuita al 0-800-444 0052**

“A la escuela le falta



Gregorio Germán sostiene que la escuela debe cambiar y que uno de sus grandes desafíos es enseñar a pensar. Para el profesor en Pedagogía de la U.N.C., las reformas educativas en Argentina fracasan porque no se modificaron las prácticas efectivas con los alumnos y con relación al conocimiento.

Aunque responde afirmativamente cuando se le pregunta si son justos los cuestionamientos que viene sufriendo la escuela —acerca de que no enseña, ni prepara para la Universidad o para el mercado de trabajo—, Gregorio Germán reivindica su importancia: “La escuela es una institución valiosa, es la institución que transmite la cultura y la educación y, por eso debe ser privilegiada”. “Tiene una enorme importancia para el desarrollo y el progreso social”, enfatiza, al tiempo que sostiene que “no hay ninguna otra institución capaz de reemplazarla, ya que

la transmisión del conocimiento necesita hoy de una formación especializada”.

Si bien, para el director del colegio Juan Mantovani, la crítica a la institución escolar es atendible, “en países como los nuestros, está distorsionada por los requerimientos que tienen que ver con las urgencias sociales, que tapan o desdibujan lo importante”. “Lo urgente sustituye lo importante”, dice como defensa, para luego atacar: “La escuela debe adecuarse a los nuevos requerimientos del siglo XXI porque los tiempos han cambiado, porque los procesos sociales, culturales, económicos, tecnológicos han cambiado y la escuela sigue funcionando con un formato que tiene más de dos siglos”.

pedagogía”

- ¿De qué manera tiene que cambiar la escuela?

- En primer término, para poder pensar en estos cambios hace falta más pedagogía. A la escuela le hace falta más pedagogía. Qué quiero decir con esto, que hace falta una mirada global, integral, de la escuela y de la educación, que pueda producir cambios particulares.

Las mayores dificultades de las reformas educativas en el mundo –y

muy claramente en Argentina– tienen que ver con que se introducen cambios (en algunas partes o procesos) que no terminan de articularse con el conjunto global institucional. Si, por ejemplo, cambiamos los contenidos, pero no cambiamos los métodos, esto termina resultando un parche. Si pretendemos hacer cambios que parecen estructurales en cuanto a la estructura formal del sistema educativo, pero no cambiamos la relación docente-alumno, el enfo-

que pedagógico y didáctico en esas relaciones, los cambios terminan siendo un parche, cambios parciales, aislados, que no se articulan con el conjunto institucional. La cuestión central es la necesidad de una mayor pedagogía en las escuelas.

Para Gregorio Germán, cualquier reforma en el sistema educativo, “que siempre debe ser parcial y gradual –porque no se puede cambiar

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

todo de golpe en educación”, debe realizarse teniendo en cuenta proyectos pedagógicos articulados e integrales para el conjunto institucional. “Necesitamos construir una cultura de descentralización que ponga a la institución escolar en conexión con la región de la cual forma parte”, sostiene Germán, para quien la escuela vive en un encierro, producto de la existencia de un sistema fuertemente centralizado que ha generado una cultura en la que las cuestiones de la escuela se dirimen en oficinas ministeriales. La descentralización “no significa el desentendimiento del Estado, el que debe supervisar, financiar y hacer un seguimiento de la escuela”, aclara, sino que debe permitir “que la comunidad ingrese a la escuela y la escuela se abra”. Sin embargo, para ello “la escuela debe ganar en coherencia interna, porque el riesgo es que los requerimientos sociales urgentes invadan más todavía las fronteras pedagógicas de la escuela.

Es a partir de proyectos pedagógicos contruidos regionalmente y articulados nacionalmente y fuertemente asentados en los proyectos pedagógicos institucionales –basados en un modelo de participación de todos los actores educativos– que la escuela podría “ganar en confianza y optimismo respecto a que ella puede afrontar con éxito los nuevos requerimientos”. De esta manera, además se podría atender la diversidad de cada zona, cada región, de manera que los debates pedagógicos no sean generales y centralizados –iguales para todo el país–, sino adecuados a cada realidad.

- *¿Cuáles son estos requerimientos?*

- La escuela presenta un atraso muy severo, se sigue trabajando con un formato que lleva más de dos siglos. La escuela debe enseñar a pensar, debe poner el acento en los procesos de comprensión global. Efectivamente, siguen predominan-

do procedimientos que tienen que ver con el conocimiento copia y con el aprendizaje de memoria, más que con la formación de sujetos que aprendan a aprender, a emprender, que puedan comprender lo que estudian, que puedan ser creativos, tener una actitud activa y transformadora en relación con los objetos de conocimiento.

El problema es que esto no se puede cambiar parcialmente. Hay innumerables intentos de cambios, y los docentes hacen enormes esfuerzos, muy valiosos, para innovar y modificar esta situación. Pero, en la medida en que estos cambios no se articulan pedagógicamente terminan siendo absorbidos por las viejas formas. Un claro ejemplo de esto es la modalidad de aula taller, que hizo furor en su momento, pero que finalmente fue absorbida por los viejos modos de transmisión de conocimientos que son más del siglo XIX que del XXI.

La noción de proyecto pedagógico funciona no sólo como fundamento a nivel institucional, regional, permite pensar lo macro del sistema y lo micro institucional, sino también lo micro del aula. Hay que repensar los procesos educativos que permiten realizar cambios en el aula, en la institución y en la región.

Para Germán la escuela tiene la oportunidad histórica de producir los cambios que está llamada a realizar: “Por primera vez en la historia, coinciden las demandas del mundo económico –en términos de formar sujetos capaces de resolver problemas, que tengan autonomía, que puedan comunicarse, que sepan escuchar, que puedan operar de una manera activa y creativa con el conocimiento– con la formación ciudadana para el siglo XXI, donde ya no se trata de formar únicamente sujetos que simplemente participen de la vida política con su voto, si no que se involucren activamente”.

En este punto, Germán regresa a la importancia de producir cambios que no se piensen de manera parcial y que modifiquen las metodologías y las prácticas de enseñanza: “El problema no se resuelve con poner más horas de una materia si los contenidos siguen estando desconectados entre sí y no se le enseña al alumno a establecer relaciones entre las diferentes materias”. “Por más horas que se agreguen de lengua, si esto queda desarticulado del conjunto de la problemática, los alumnos podrán leer más tiempo, pero sin comprender, ni establecer relaciones, sin jerarquizar los ejes principales”, argumenta. “El problema no es sólo enseñar más cantidad de horas de matemáticas, sino que los alumnos aprendan a razonar desde los procedimientos de la matemática”, dice para concluir: “Este es el sentido fundamental de la escuela, que no lo puede hacer la familia ni ninguna otra institución porque hoy requiere una especialización y una formación específicamente pedagógica”.

- *¿Las materias artísticas pueden contribuir a esta visión global?*

- El arte tiene una enorme importancia porque contribuye a esa formación integral de un sujeto que sea capaz de expresarse, de potenciar sus capacidades creadoras y es una forma de conocimiento central.

- *¿Por qué no se les presta la debida atención?*

- Hay una hiperinflación, una hegemonía de ciertas disciplinas técnicas, que garantizan pragmáticamente que el sistema siga funcionando, y pareciera que el sistema no se cae, pero va perdiendo el sentido pedagógico, es decir, el para qué de la escuela.

Por M.B.A.

Gregorio Germán es profesor de Pedagogía de la UNC.

El IPEM 24,
de Malvinas Argentinas,
es un caso testigo
de una escuela
en la que repercuten
los múltiples
y graves problemas
de su entorno social.

El último organizador social



Una chica de quince años de edad, alumna del colegio, sufre una violación. El agresor está identificado, es un vecino de Malvinas Argentinas, ahora prófugo. Pero la denuncia todavía no pasó de la comisaría a la Justicia, acaso porque la familia de la víctima es muy humilde. Ella no quiere salir de su casa y sus padres no tienen dinero para pagar la asistencia médica y menos la psicológica. ¿A dónde recurren? A la escuela. Inmediatamente, un profesor se traslada a Córdoba y consigue una entrevista en Asistencia a la Víctima del Delito. Mientras, la directora cita a la escuela a la madre para que autorice los trámites para asistir a la adolescente. Pero no tienen ni el peso que cuesta el pasaje al Centro. La escuela (o sea, los docentes) lo paga. Después vendrá la delicada tarea de convencer a la chica de que vuelva a clases, de que la vida sigue y vale la pena vivirla.

Ese “vale la pena a pesar de todo” campea en la actitud con que cotidianamente enfrentan la realidad de su trabajo los docentes del IPEM 24, de Malvinas Argentinas. Sobredemandada en lo educativo, la escuela afronta además las múltiples necesidades de esa población del Gran Córdoba, que soporta un índice del 70 por ciento de desempleo y subempleo, según datos de la Municipalidad (ver “Los números...”). “La función principal de la escuela es educar, brindar el conocimiento y las herramientas para alcanzar un futuro mejor. Pero en realidad nos han quitado esa función, nos la sacaron. En los últimos diez o quince años las cosas se fueron desvirtuando y hoy recibimos absolutamente todos los reclamos. No creo que sea privativo de esta escuela el problema. A esto lo viven muchas escuelas de Córdoba, así no estén calificadas como urbano marginales”, explica la directora, Miriam Rivera. La secretaria, Laila Azar, enumera: “Todo repercute en la escuela. Desde la falta de calzado o ropa, el no tener para comer, hasta gente golpeada, violaciones, drogas... O sea que la institución no solamente se ocupa de enseñar cuánto es uno más uno, sino de una problemática muy grande que sufre la comunidad de Malvinas que es una sociedad muy castigada. Y todo el nivel de la institución, directora, docentes, preceptores, secretaria, auxiliares, todos estamos cumpliendo servicio de lo que es un asistente social”.

Un alumno de tercer año cae preso por robo calificado. Había asaltado a un taxista. La madre va a la escuela a ver si lo pueden ayudar. “Yo salí a buscar algún abogado. Y desde lo institucional, comenzamos a realizar gestiones para entrevistarnos con el juez de la causa, que jamás nos atendió. No queríamos verlo para decirle

“qué bueno que es este pibe”, pero necesitábamos hablar con él para saber cómo contenerlo, cómo hacer para que siguiera estudiando”, cuenta Ulises Rojas, profesor de historia. Ahora el joven cumple una condena de cinco años en el penal de Villa Dolores. Desde el colegio, han mantenido entrevistas con trabajadores sociales del Sistema Penitenciario para acercarle los programas y carpetas de las materias y que él pueda seguir estudiando.

También afrontan la contención de casos de adicciones. “Ahora no hay muchos casos, son puntuales y se están siguiendo por todos muy de cerca para ver de qué forma sacarlos lo antes posible”, explica Laila. Y cuenta un caso: “Un chico que llevábamos al programa SOL tenía una relación, un noviazgo con una compañera. Eran muy chicos los dos, 16 años, pero querían casarse, sobre todo él, porque sentía que esa chica era su soporte. Y por temor a que ella lo dejara por todo su drama, querían casarse. Buscaba el matrimonio por temor a la pérdida de esa contención. ¿Qué hacen esos chicos casados con 16 años? ¿A dónde van?”.

El personal directivo y docente reconoce como impulsor de esa actitud de compromiso al anterior director, Julio del Pino. Durante su gestión comenzaron algunas de las iniciativas que hoy continúan y se han profundizado: un ropero comunitario, un horno de pan para brindar una merienda extra de pan casero y mate cocido, un botiquín con medicamentos, un programa de ayuda a un geriátrico cercano y frecuentes colectas entre los docentes para costear desde útiles hasta comida para las familias más necesitadas. Acciones como éstas han generado un halo de respeto que pone a la escuela prácticamente a salvo de robos y actos de vandalismo.

Pero además de resolver necesidades básicas, conectan lo educativo con esa realidad a través de los derechos humanos. Los alumnos del ciclo de especialización trabajan, a través de títeres, los derechos de los niños, en coordinación con las escuelas primarias de Malvinas y de barrio Las Violetas. En otro proyecto se elaboró una cartilla con las respuestas a “Qué hacer si sos detenido”, para que los más grandes conozcan las leyes y se protejan cuando salen de noche. Para este año, estudian crear un grupo que aborde el problema de la violencia física y psicológica contra la mujer, situación frecuente en Malvinas donde se denuncian 15 casos mensuales de mujeres golpeadas.

“Nosotros definimos a la escuela como un organizador social muy fuerte –reflexiona Rojas–. Los organizadores sociales son trabajo, familia y escuela. Trabajo, acá



Los números y el "poder"

El colegio secundario de Malvinas Argentinas comenzó funcionando en una casa, el 24 de mayo de 1993. Tenía 40 alumnos y cinco profesores. Luego se mudaron al edificio de un primario, hasta que en 1999 les adjudicaron un edificio propio que ocuparon en el 2000. Entonces, en Malvinas había 8.000 habitantes y la escuela tenía 286 alumnos. Hoy, en las tres secciones de la localidad viven 12.800 personas y el IPEM 24 tiene (o más bien contiene) a unos 800 alumnos. En ese lapso, los cargos docentes sólo se incrementaron de 25 en 1999 a los 70 actuales, que se ven desbordados en su tarea. Por caso, un preceptor que debiera atender a no más de 90 alumnos, tiene a su cargo 122. Oficialmente, la escuela sigue siendo de tercera categoría a pesar de que supera largamente los 200 alumnos necesarios para ser considerada de primera. "Desde octubre pasado venimos planteando el crecimiento de población que iba a haber en Malvinas, porque hay dos cooperativas que entregan los barrios la semana que viene. Empezamos los trámites para una ampliación en un corredor que queda en el patio. Vinieron de Arquitectura y dijeron que no, porque es un espacio verde y no se puede construir ahí. Nosotros dijimos que ya no teníamos más capacidad para ningún curso. Eso quedó en la nada y ahora nos quieren poner un anexo en un SUM municipal que queda a veinte cuadras. Es una locura",

dice la directora Miriam Rivera, e informa que son por lo menos 80 los chicos que quedarían sin ingresar, lo que pone a la escuela a las puertas de un conflicto por el que, años anteriores, llegaron a realizarse cortes de ruta. A los que tienen la suerte de ingresar, tampoco les espera una situación ideal. Las políticas de retención escolar recomiendan un máximo de 35 alumnos por curso, y en el IPEM 24 los primeros años tienen hasta 44 chicos.

La escuela cuenta con comedor del Paicor que provee 451 raciones, pero los directivos y docentes aseguran que por lo menos un 80 por ciento del alumnado necesita el servicio. "Cuando vemos que hay chicos e incluso padres que no tienen para comer, así no estén en el Paicor, tienen autorización para comer en la escuela. Si bien a nivel legal eso no está contemplado, me parece ridículo que, si hay comida, no se haga todo lo posible para que nadie se quede sin comer. Es que los reclamos nos lo hacen a nosotros, como si tuviéramos un poder para decidir si "te doy a vos y a vos no"

-Pero es lógico que los vean poderosos. De hecho, en muchos planos lo son.

-Y sí. La escuela como institución es poderosa en este lugar, porque es casi lo último que queda.

el 80 por ciento son desempleados y la mayoría tienen planes de Jefas y Jefes de Hogar. El tema de la familia también es bastante complicado y habría que resignificar un montón de cosas. O sea que lo único que queda es la escuela. Lo único que queda acá para anclarlos al sistema, para decir: "No me sacaron, no me dejaron afuera", es la escuela. Lo ves por ejemplo en el chico que deja la escuela. Se viene a sentar al frente y está ahí todo el día. La visión que ellos y sus padres tienen sobre la escuela es muy fuerte, es lo único que les queda para no estar a la deriva".

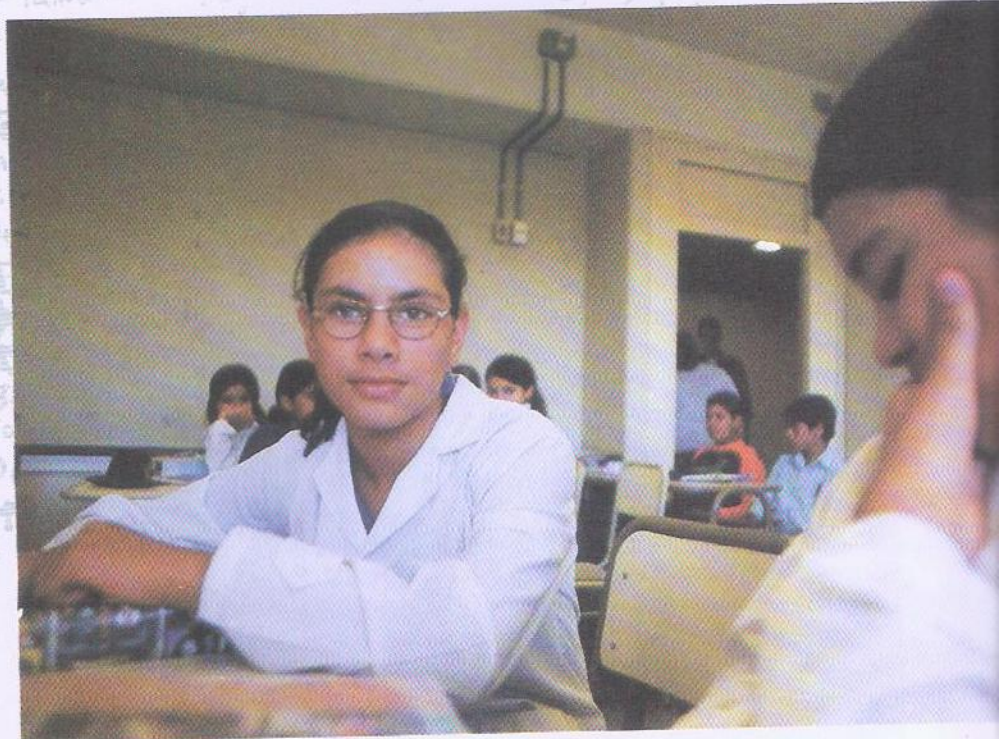
Carlos Román, preceptor, agrega: "Hay una cosa que decimos como en chiste: que si se cierra la escuela, que es el "shopping" de Malvinas, se cierra todo. Nosotros le llamamos "shopping" porque a ella viene la gente que abandonó, la que desea entrar y la que está adentro. Alguno quizá no entró a clase, pero no se fue a otro lado, se quedó al frente. Observando qué, no sé. Pero es

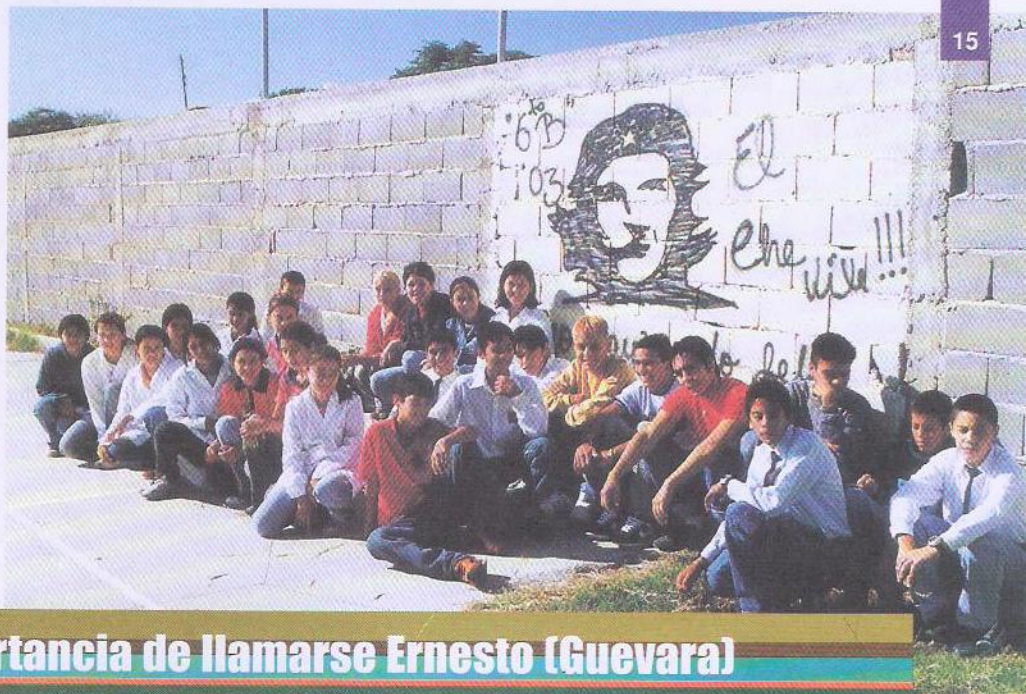
como que todo pasa por el frente de la escuela".

Norma es una de las Jefas de Hogar que trabaja en la escuela como portera. Tiene siete hijos, uno en la escuela. Cuenta que "antes venía otro más, pero lo echaron. En realidad yo lo eché, antes de que me lo expulsaran. Porque moco que había, seguro que andaba prendido él. Y hay que hacerse cargo. Así que ahora trabaja en las obras".

Ana tiene ocho, y uno en la escuela. "Yo quiero hacer algo para los padres, para que los padres nos juntemos y aprendamos cómo enfrentar los problemas de los chicos y ayudarnos", sueña en voz alta.

Norma ve pasar el ómnibus y dice: "Cuando paso en el colectivo, siempre miro a la escuela. Me doy vuelta y me la quedo mirando. Y si pienso en el día que esto se termine y ya no pueda venir más, se me caen las lágrimas".





La importancia de llamarse Ernesto (Guevara)

Por iniciativa de los alumnos que el año pasado cursaban 6° año, surgió la idea de elegir un nombre para la escuela. Distintos grupos presentaron a sus candidatos con su respectiva fundamentación. Así, la comunidad educativa dirimió entre el físico Galileo Galilei, el poeta Federico García Lorca y el revolucionario argentino-cubano Ernesto Guevara, quien daría nombre al IPEM 24. Por amplio margen, el "Che" fue el más votado, por "su compromiso hasta dar la vida por un mundo mejor". Con el nuevo nombre (aún no oficializado por las autoridades educativas) se procura, además, fortale-

cer desde lo identitario valores como la solidaridad, la cooperación y la defensa de los derechos humanos, en especial los de los menores, temas que se han introducido en las materias del área de Sociales. Directivos y docentes dicen que la elección es apropiada, ya que –ironizan– "esta escuela es una trinchera"; y –más en serio– entienden que conjuga también con esa consigna que no se cansan de repetir: "No estamos educando para pedir dádivas, sino para tener libertad, criterio y poder de decisión. Educamos para ir a luchar por una vida mejor y decidir lo que quieren ser y hacer".

Por A.O.



**La Belga
Argentina S.A.**

servicios sociales

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

Casa Despontin

PERE LACHAISE S.A.

106 años en servicios funerarios

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

Av. Gral. Paz 373 / 377 - Tel./Fax: (0351) 4220272 / 4215814 / 4215593 / 4235604



La crisis de *intencionalidad*

La política educativa debe ser una cuestión de Estado y no político-partidaria. La incertidumbre que atraviesa el sistema se funda en las discontinuidades.

Para Enrique Bambozzi, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, es necesario trabajar en forma conjunta entre las autoridades de la cartera educativa y las facultades —que actúan como usinas de ideas—, a fin de promover políticas de Estado, de manera de romper con la endogamia de las instituciones. En este sentido, Bambozzi sostiene que “la educación está subordinada a las decisiones provisorias de los gobiernos, los que —a su vez— obstaculizan las continuidades esenciales”. “Hasta ahora, cada gobierno actúa en reacción a la política anterior”, señala, al tiempo que pone como ejemplo la

rehabilitación de la educación técnica: “No conocemos por qué se toman las decisiones que se toman, cuáles son los estudios realizados, ni los diagnósticos que permiten fundamentar estos nuevos cambios. La gente no lo sabe y nosotros, menos”.

Para Bambozzi, la incertidumbre dentro del sistema no es nueva y sostiene que así ocurrió en Córdoba con los sucesivos gobiernos de Mestre y de De la Sota; ya que mientras uno inhabilitó cargos, cerró escuelas rurales y jardines de cuatro; otro los reabrió, puso el acento en la calidad educativa a través de algunos proyectos pedagógicos y de la construcción de edifi-

cios. A su vez, en esta nueva gestión ministerial, se habla de rever la escuela técnica. La falta de continuidad –profundiza–, donde “cada uno pone un norte provisorio”, da cuenta del largo camino que falta recorrer hasta que se entienda la necesidad de que la política educativa deje de ser una cuestión político-partidaria y de gobierno, para convertirse en una cuestión de Estado.

Además, Bambozzi afirma que la escuela es hija de la Modernidad y que fue “inventada” con una finalidad que ha sido desvirtuada. Para él, la institución escolar no debe estar sujeta al mercado –ofreciendo mano de obra– ni orientada a preparar alumnos que descen ingresar a la universidad. Yendo más allá, sostiene que “el fin de la escuela es formar integralmente sujetos que promuevan el bien común”. “El tránsito por el sistema educativo formal no apunta a prepararme para el exclusivo éxito personal y la autorealiza-

ción, sino vincularme como constructor del bien común”, redondea.

La escuela

Lejos de ser pesimista, Bambozzi afirma que, a pesar de las carencias, los docentes resisten y que hay mucha gente comprometida con la formación de sus alumnos. Son, según los denomina, hombres y mujeres de bien que van más allá de las políticas oficiales, “una gran población de anónimos que, pese a la falta de apoyo y de materiales mínimos, promueven el trabajo pedagógico”. Así planteadas las cosas, la cuestión es encontrar el equilibrio necesario para no caer en el voluntarismo, ni ignorar la realidad: “La escuela tiene que dialogar con las demandas contextuales, sin desvirtuar su misión de enseñar, mientras que el Estado tiene que garantizar los soportes materiales necesarios para posibilitar el hecho pedagógi-

co”. Claro que las urgencias a veces ocupan el lugar de lo importante –indica– y, usando una metáfora futbolera, dice que “no se puede atajar tantas pelotas y armar una estrategia de juego”, haciendo referencia a las actividades que hoy realizan muchas escuelas, devenidas en comedores, roperos y dispensarios.

Como reflexión final, Bambozzi afirma que la educación es una práctica social formadora que se encuentra en una crisis de intencionalidad y que está atravesada por la incertidumbre provocada por decisiones políticas gubernamentales que no son capaces de generar una política de Estado. “Cuando la política deja de contribuir al bien común, la pedagogía pierde también su orientación”, concluye.

Por: L.A.

Enrique Bambozzi es decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

genti sociedad anónima

33 años

Genti
SOCIEDAD ANONIMA

33 años de experiencia garantizan nuestros productos y servicios. 33 años acercándole las últimas novedades y la tecnología más avanzada del mercado. 33 años aportando soluciones a su trabajo y optimizando sus tiempos y sus inversiones.

FOTOCOPIADORAS SCANNERS E IMPRESORAS LASER
Alquiler - Ventas - Insumos

La Tablada 143 - Telefax: 0351-4210404 - E-mail: genti@genti.com.ar - Cba. - www.genti.com.ar



“Se necesita una **reforma radical**”

Es catedrática de Literatura Argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Escribió numerosos libros y ensayos sobre cultura de masas, literatura popular y también sobre educación. Beatriz Sarlo analiza para Educar los porqués de la sobreexigencia que recibe hoy la escuela argentina.

A la hora de encontrar los orígenes del problema, Sarlo apunta a la transferencia de escuelas. “Soy extremadamente crítica con el hiperfederalismo educativo, acompañado del vaciamiento de la capacidad de gestión que tiene hoy el Ministerio de Educación de la Nación”, asevera la escritora e investigadora.

“El hiperfederalismo de Argentina dio muy malos resultados a los docentes, porque tenemos provincias donde las oligarquías locales pagan o no pagan los sueldos, según como vaya el manejo de su propio presupuesto” pero, al mismo tiempo, “no creó instancias más democráticas”, afirma.

Sarlo está convencida de que Argentina necesita repensar, en función del siglo XXI, la idea general de federalismo. Algo que excede al sistema educativo. “No hablo de abandonar la tradición de República federal, pero creo que hay que repensar el federalismo porque no podemos pasar por alto el dato de que



todas las descentralizaciones, cuyas consecuencias estamos viviendo, no fueron fruto de la democracia, sino de una dictadura militar”.

Y agrega: “La democracia, con otras consignas, siguió procesos de descentralización que habían sido iniciadas por la dictadura por razones que no fueron democráticas, sino por el ausentismo del Estado”.

Cuando Sarlo enuncia la necesidad de repensar el federalismo incluye el sistema de recaudación de impuestos, la Ley de coparticipación federal y también las bases políticas del federalismo.

“Tenemos un país imaginario, con ciertos rasgos ideológicos fuertes y, después, tenemos un conjunto de oligarquías provinciales que tienen poco que ver con esos partidos nacionales. Para dar un ejemplo: (Néstor) Kirchner gobierna imaginariamente con un partido justicialista nacional y luego se encuentra con oligarquías locales que son impermeables a todo el cambio político que ha acontecido en Argentina en los últimos dos años”, sostiene.

El salario y los maestros

El punto de partida para tener una escuela eficiente está, para la especialista, en “recomponer la base económica de los docentes. No podemos hablar de la escuela de futuro con salarios como los actuales, sino es como el chiste de las naciones socialistas: vos hacés como que trabajás y yo como que te pago”.

“Sin mejorar el salario no se puede tener una alta exigencia, ni extender el trabajo docente –creo que hay que tener docentes que trabajen, como en cualquier otro trabajo, ocho horas, preparando sus clases, actualizándose-. No se puede tener más de 185 días de clases ni una escuela eficaz, sin ese punto resuelto”, dijo.

Además, propuso repensar la forma del reclutamiento de los maestros y elevar su nivel cultural. “Por razones que tienen que ver con el salario, los docentes hoy son reclutados entre los sectores más necesitados de la sociedad, es decir los sectores más despojados de elementos culturales necesarios para la escuela. Hay que hacer una inversión de esfuerzo y de trabajo superior para

convertir a esa gente en los maestros que necesitamos. Reconociendo esta realidad, que el docente ya no proviene de capas medias sino de las bajas, es que hay que trabajar desde los institutos de formación docente”.

Sarlo habló también de la responsabilidad de los maestros y del sindicalismo docente en la crisis de la educación. Advirtió que “el sindicalismo docente, que llevó adelante luchas que todos nosotros respetamos enormemente, no está a la altura del debate ideológico y cultural que la escuela necesita. Es un sindicalismo que está vinculado a la defensa del ingreso docente, con la importancia que tiene, pero que en algunos momentos puede constituirse como obstáculo de modificaciones importantes desde el punto de vista del funcionamiento cultural y educativo de la escuela”.

La escuela “ineficaz” de los noventa

Para la ensayista, autora de “La máquina cultural” y “Ensayos argentinos: de Sarmiento a la vanguardia”

Líderes en uniformes para Magisterio



21 de Septiembre
INTELIGENCIA EN UNIFORMES

www.uniformessrl.com

entre otros libros, la responsabilidad de la crisis educativa actual hay que buscarla en los cambios permanentes de política educativa en los últimos treinta años del país. Sobre todo en la reforma de los noventa.

¿Qué es lo grave que pasó en los años noventa? “Hubo una depreciación terrible de los maestros, se instaló el discurso de que los maestros no saben lo que tienen que saber para poder enseñar. No se los trató solamente mal desde el punto de vista económico, sino que se los maltrató desde el punto de vista simbólico”, recordó Sarlo.

Ahora, para Sarlo, la única opción es hacer una “reforma radical” en el sistema educativo argentino, “no alcanza con ajustes”. “Si hay que cambiar la política una vez más, hay que hacerlo. No alcanza con algunos ajustes. Por supuesto que hay que tener en cuenta a los actores, pero creo que esos actores tienen que empezar a ser lo que son en otros países del mundo, es decir funcionarios del Estado respetados. Pero cuando digo otros países del mundo, no hablo de Francia o Alemania, estoy pensando acá cerca, en un país como Uruguay”.

La escuela sobreexigida

Esa misma escuela, considerada ineficaz en los años noventa, recibe actualmente por parte de los padres, numerosos reclamos que exceden su función: contención de los jóvenes, alimentación, atención primaria de la salud, prevención de enfer-

medades. Para Sarlo esto es asumir tareas que anteriormente hacían otras agencias del Estado, hoy desdibujadas.

“Los sectores más miserables de la sociedad argentina reclaman a la escuela que cumpla con algunas tareas de seguridad del Estado, porque es una de las únicas instituciones que todavía queda en pie. Pero así, le resulta difícil cumplir con su misión de siempre. La escuela fue exitosa en Argentina cuando sus funciones eran acotadas: formar para la ciudadanía y dar, a aquellos que estaban incluidos, ciertas destrezas básicas”, precisó.

Pero hoy la escuela no tiene un programa acotado. “De repente escuchamos discursos, yo diría, asombrosos: ‘la escuela tiene que llevar a los chicos al cine’, o ‘la escuela tiene que enseñar a los chicos a ver televisión’, discursos asombrosos, yo no diría extracurriculares, sino desbaratadores de cualquier principio programático fuerte”.

Para Sarlo, la función principal de la escuela de estos días debería ser “dar destrezas básicas” a los chicos. “Hay una parte de la sociedad que cree que una buena escuela es la que enseña computación, para mí algo completamente disparatado. Hasta nuevo aviso, para aprender lo que sea, lo que hay que saber es leer y escribir”.

Enseñar computación e idiomas no es preparar para el mundo del trabajo. “La escuela tiene que dar destrezas y muy diversas porque nadie sa-

be realmente cuál va a ser el mundo del trabajo de un chico que está entrando hoy a la escuela. Una escuela que forma para el mundo del trabajo es una escuela que exige y donde hay premios y castigos. Eso es preparación para el mundo del trabajo: un mundo de disciplina, donde no se hace lo que se quiere, donde el performance tiene consecuencias”, dijo.

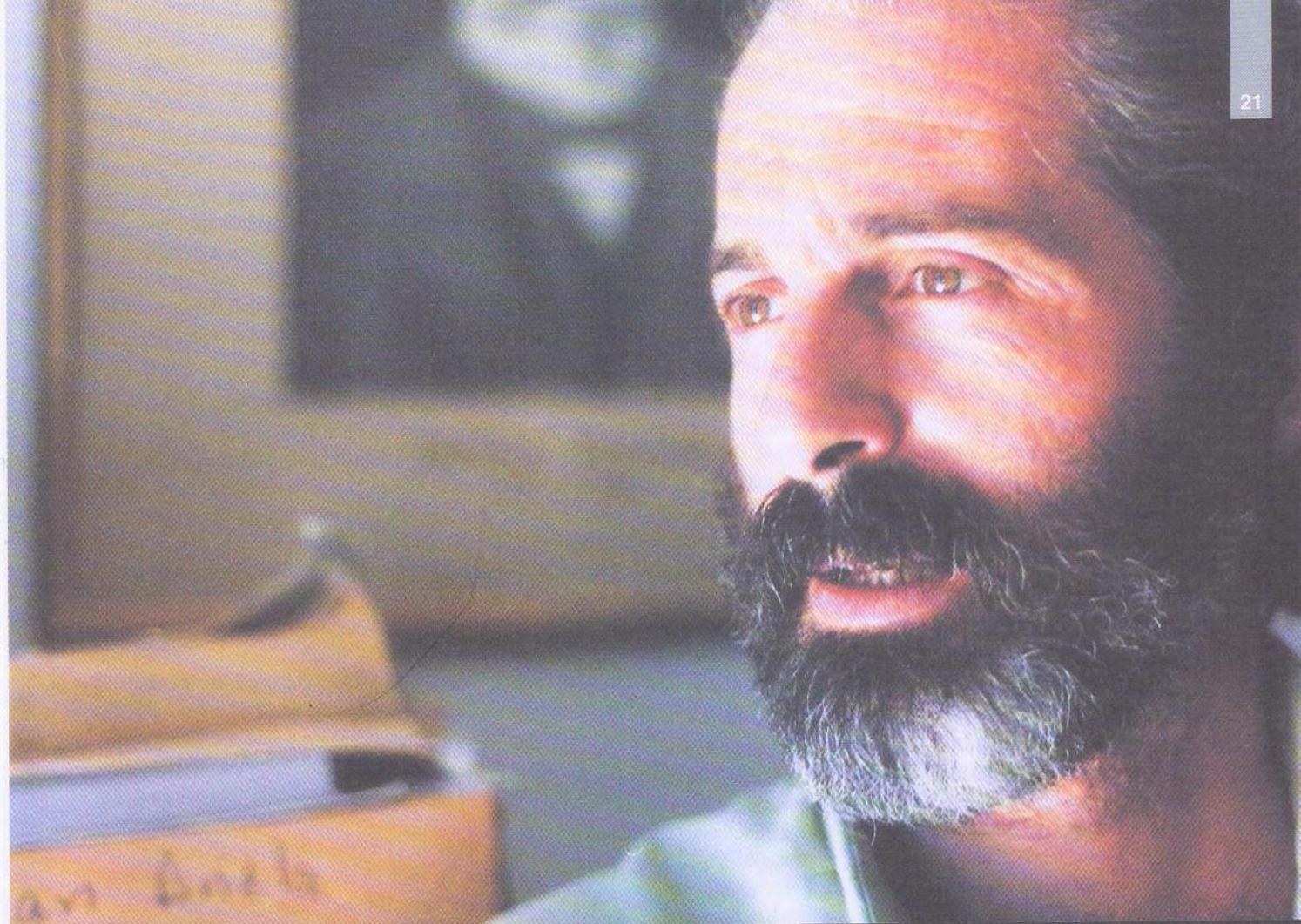
La escuela contenedora

Fundamentalmente, las familias de clase media le piden también a la escuela que se ocupe de contener a los niños y a los jóvenes. “Esa tarea, la de la contención, no existía como tal. La idea de que la escuela es un aparato de contención es una idea relativamente nueva, es profundamente diferente a la idea clásica de que la escuela es el lugar donde se aprenden principios de carácter moral, ético y ciudadano. Es la escuela pensada como una especie de obstáculo para la droga y para la deriva adolescente”, indicó.

“De ningún modo la escuela puede funcionar como eso exclusivamente, es sobrecargarla con una tarea que es de índole cultural y social pero, sin duda, los padres de chicos de capas medias prefieren a veces una escuela menos eficaz desde el punto de vista educativo pero más “contenedora”, desde el punto de vista de los nuevos fenómenos culturales”, dijo.

Por M.B.





Lo valioso
a veces
es inútil

¿Para qué le sirve la filosofía y asignaturas como plástica, música, teatro, etc., a los adolescentes en nuestras escuelas? Esta es la pregunta que más se hace y menos se responde. Es probable que no tengan en claro la respuesta ni siquiera quienes intentan defender esos espacios frente a funcionarios que la formulan. Y es posible también que no sea una buena pregunta, una pregunta que pueda iluminar el problema.

Yo debo confesar que la pregunta “¿para qué sirve?” aplicada a cualquier asignatura me resulta odiosa. La mayor parte de las veces cuando la oigo no puedo dejar de sentir que quien la formula está ansioso por averiguar qué valor tienen tales asignaturas dando por sentado que el mismo se deberá definir en base a su utilidad más o menos inmediata y que si esa utilidad no resulta evidente, entonces podemos desentendernos de ellas. Lo que deberíamos rechazar, creo, es ese supuesto porque es falso y es tramposo.

Cualquiera de nosotros tiene experiencia de cosas que valen muchísimo para nosotros, que ocupan un lugar central en nuestras vidas y que son perfectamente inútiles, esto es, que no vamos a ellas porque nos lleven más allá de ellas mismas hacia algo “más importante”, no las valoramos como un medio: en rigor *no nos sirven*. Se me ocurre pensar que un verdadero músico, por ejemplo, no va a la música porque ésta le sirve para, por ejemplo, ganar dinero, fama, etc. No digo que esto no pueda suceder, ni que el dinero no tenga valor o que se pueda prescindir de verse atraído por la fama y cosas por el estilo. Pero creo que nada de eso puede ser lo más central y definitivo en quien va auténticamente a la música o a la plástica o a la filosofía y sin duda a muchas cosas más, como la amistad, el amor, etc.

Hay cosas a las que se va o que se cultivan porque hemos descubierto que tienen *en sí mismas* un gran valor, porque *valen para nosotros con prescindencia de su utilidad*. En este punto recuerdo algo que un gran filósofo contemporáneo ha escrito respecto de la filosofía, pero que seguro se aplica a todas las disciplinas “devaluadas”. Heidegger ha dicho: «Es por completo justo decir que “con la filosofía nada puede hacerse”. Lo tortuoso sería pensar que con eso concluye el juicio sobre ella [...] aunque *nosotros* no podamos hacer nada con la filosofía, quizás ella finalmente pudiera hacer algo *con nosotros*, siempre que fuésemos capaces de abandonarnos a ella. Eso basta para aclararnos lo que la filosofía *no es*”.

En el mismo sentido ha hablado Kant cuando ha señalado que sólo podemos estar a salvo de la barbarie, si somos capaces de amar la belleza sin preguntarnos siquiera si es útil, precisamente porque el valor de la belleza (aquí debemos pensar en las distintas artes, pero no sólo, ya que la belleza, como le gustaba decir a Borges, “acecha por todas partes”) no es *tasable* según su utili-

dad práctica inmediata. El punto es, me parece, si nosotros mismos, quienes asumimos la responsabilidad de ser docentes en nuestras escuelas secundarias tenemos en claro esto, y si lo tienen en claro los padres que envían allí a sus hijos. O si no estamos dispuestos a asumir fácilmente la dicotomía tramposa que opone, por ejemplo, el inglés y la computación como asignaturas más importantes (= útiles hasta lo imprescindible) a asignaturas como plástica, música, teatro, filosofía.

Recuerdo una página del poeta Antonio Machado, escrita en vísperas de la Primera Guerra mundial, en la que profetizaba que los peores frutos de ésta saldrían a luz después de que terminara, cuando los hombres abandonarían “idiotizados” las trincheras, habiendo perdido ese sentido o capacidad del que Kant decía que nos “salva” de la barbarie, porque estos hombres llevarían en la boca, como único *testeador* del valor de todo, la pregunta “¿para qué?": “¿para qué se escribe?, ¿para qué se pinta?... ¿para qué engendra usted, señor mío? Y usted señora, ¿para qué da a luz?” Estos hombres, podríamos decir con palabras de Platón, sólo serían capaces, llenos de temor y de desconfianza como están, de “ocuparse de sus intereses, pero no de sí mismos”. Siempre me ha parecido hermosa esta expresión en boca de Sócrates: el hombre libre, el ciudadano óptimo, debe estar educado de tal modo que no caiga en poner por sobre sí mismo (sobre todo lo que realmente es de valor en una vida) sus intereses. En el fondo esto no apunta en una dirección distinta de los dichos de Heidegger, Kant y Machado que mencionaba antes: a lo que reviste el mayor valor en la formación de un hombre, se lo aprecia, se le hace un lugar en la sociedad: no se lo manipula en vista de *intereses*.

Bien, pero hasta aquí sólo he dicho –acudiendo a autores que bien pueden estar en los programas de filosofía de cualquier secundario–, que la pregunta “¿Para qué le sirve la filosofía y asignaturas como plástica, música, teatro, etc., a los adolescentes en nuestras escuelas?” no es una buena pregunta, que incluso es una pregunta tramposa, porque empieza por asumir y pretende que nosotros asumamos sin discusión, que las asignaturas en cuestión deben ser juzgadas por la mera utilidad o aplicabilidad práctica, mientras que pueden revestir, como tantas cosas en nuestras vidas, un gran valor no tasable en esos términos. Sin embargo ahora, teniendo en cuenta todo el largo rodeo anterior, podemos recuperar el “para qué” de estas asignaturas en un sentido distinto. Podríamos responder a la pregunta inicial señalando el “para qué” de la filosofía y de asignaturas similares en un estado de democracia.

Ante todo, tenemos que éste es impensable sin ciudadanos libres y activos y que la escuela no puede estar al margen de la formación de tales ciudadanos. Ahora bien, si nuestros hijos han de llegar a ser estos ciudadanos libres, será porque se hayan vuelto capaces de orientar sus

vidas según un juicio crítico propio y no porque se hayan plegado acríticamente a “la moral y las buenas costumbres” o a las órdenes y disposiciones de gobiernos que desconocen toda deliberación racional y razonable como procedimiento en la toma de sus decisiones, o porque cedan irreflexivamente a los imperativos del mercado volviéndose consumidores compulsivos, incapaces de participar activamente y con otros en la sociedad.

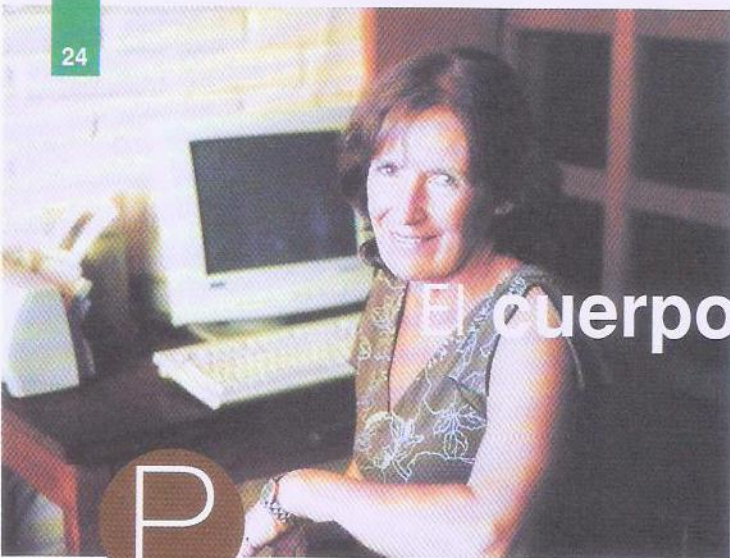
Esto es lo que creo que la enseñanza de la filosofía y las asignaturas de que hablamos puede ayudar (en una medida pequeña, pero nada despreciable) a que se evite: la sumisión a una inmediatez unidimensional y ciega que enseña y legitima a la vez todas las formas de indiferencia.

Si los estudiantes aprenden a reflexionar sobre los problemas concernientes a la ética, la política, el conocimiento, etc., si aprenden a “ver” la realidad que los circunda, de modo que lleguen a descubrir, como dice la canción de Serrat, “que ni los vientos son cuatro ni siete los colores”, y si aprenden a ser buenos lectores (no sólo de libros y páginas escritas, sino de todo el gran texto del mundo y la vida), encontrando sospechosas las frecuentes lecturas literales de las cosas y las fórmulas fáciles, tan parecidas en su elementalidad a las órdenes, entonces podremos tener esperanzas de construir una sociedad más justa y más humana, una sociedad en la que problemas importantes para todos, como lo son la seguridad, la justicia, etc., no se vean escindidos del enorme problema de la Educación en todos los niveles y tengan un justo lugar en nuestras discusiones sin la hipoteca del bárbaro horror a los matices que lo simplifica todo y nos deja en la más absoluta indefensión, trastocando en callada impotencia y resentimiento lo que es una común aspiración a una vida más digna.

Pensar, reflexionar, ser críticos parecen las cosas más inocentes e inocuas y no suelen ser alentadas. Sin embargo, como bien saben los tiranos (como bien lo sabían los homicidas que nos gobernaron durante la última dictadura), no tienen nada de inocente. Es lo que decía Ezequiel Martínez Estrada cuando explicitaba la “sabiduría” inconfesada de todo tirano: “Si razona el caballo se acabó la equitación”. Enseñar a razonar, pues, *en este sentido* es algo a lo que puede contribuir la enseñanza de la filosofía: para eso “sirve”, en eso es “útil”.

Por Sergio Sánchez
Director de la Escuela de Filosofía de la UNC.





SOY YO

P

ara la filósofa Nilda Garimaldi, la escuela establece una división ficticia entre la mente y el cuerpo: los maestros realizan la transmisión de conocimientos “serios” en aulas cerradas, con alumnos sentados en bancos y en fila; mientras que en los patios –los lugares abiertos que permiten circular en cualquier dirección, jugar, divertirse, relacionarse con los otros– se trabaja con el cuerpo. Esta jerarquización, que señala que la mente es importante y el cuerpo algo menor, se traslada a las materias llamadas esenciales frente a las complementarias.

El error –dice– es que no se puede aprender a leer y escribir sino desde el cuerpo, porque, por ejemplo, es necesario conocer cuál es la derecha y cuál es la izquierda; y éste es un aprendizaje corporal.

Garimaldi, insiste en el concepto de que las personas piensan desde el cuerpo, desde su historicidad y su temporalidad. Y sostiene que cada uno está en un lugar: tiene una historia, un tiempo y una ubicación en el mundo, y esas señas de identidad se materializan al punto tal, que los pensamientos no pueden ser sino corpóreos: “Lo contrario es creer que el pensamiento es alado”. Sin adherir a las teorías de las relatividades extremas, afirma que cada uno tiene su perspectiva, ve las cosas de acuerdo a su ubicación y siente de acuerdo a su historia personal y al lugar en que está inserto, razón por la cual no hay pensamientos sin cuerpo, salvo aquellos de orden especulativo y abstracto.

Para la filósofa que ha trabajado e investigado la temática vinculada a la Educación Física, proponiendo una nueva mirada, esta disciplina realiza su aporte al proceso educativo al habilitar sujetos con conocimientos de sí mismos. La Educación Física entendida desde la dualidad mente-cuerpo posibilita que las personas reconozcan su esquema corporal, sus límites, su ubicación en el espacio y en el

tiempo y se vinculen con los demás y con el mundo. “Lo que no es poca cosa”, redondea.

Claro que la Educación Física también incluye las prácticas deportivas, la actividad física y las competencias que también realizan su aporte “porque todo deporte está reglado y se penalizan las transgresiones a las reglas” que, de esta manera, actúan –ni más ni menos– como códigos de convivencia.

Por otra parte, estas disciplinas, al desarrollarse al aire libre y en contacto con la naturaleza, han incorporado el respeto al medio ambiente y la defensa de su preservación aun antes que la Ecología.

No obstante, advierte, a veces no se enseña a vivir el cuerpo, sino a utilizarlo como una herramienta, en donde la ejercitación permite incorporar técnicamente una habilidad: “Así tenemos algunos buenos jugadores de voley, pero ineptos para nadar, porque aprendieron a mecanizar una destreza y usan el pie para saltar y la mano para tocar al otro, pero actúan como si su cuerpo les fuera ajeno”. Para Garimaldi, es necesario invertir los términos: primero hay que enseñar a sentir el cuerpo, a reconocerlo, a establecer sus límites, indagando sobre sus posibilidades, y luego incorporar la técnica. “En un cuerpo que haya ejercitado la libertad, se puede incorporar la técnica. Porque el cuerpo soy yo”, argumenta.

Mientras insiste sobre la falacia de la división entre cuerpo y mente, extrapola: “Un cuerpo domado, domesticado, supone un pensamiento domado y domesticado y la escuela debería sacarle el corsé al cuerpo y los barrotes al pensamiento si queremos formar ciudadanos libres”.

Por L.A.
Nilda Garimaldi es filósofa.

Cómo nos ven, **cómo** nos vemos

No basta con enseñar a leer, sumar y restar. La filosofía, el arte y la educación física, tienen para decir lo suyo y quieren dejar de ser los "patitos feos" de la escuela. De esto hablan nuestros entrevistados.

Aprender es recordar

"Debo confesar que fui un chico aplaudido por los maestros, mejor dicho, alimentaron mi ego desde mi más temprana edad. También lo hizo, dentro de sus posibilidades, mi madre. De dibujo nadie sabía nada, no recibí enseñanzas técnicas, ni fui seducido con costosos materiales, ni me enviaron a academias dirigidas por Maestros de la plástica. Recibí una educación media que, con el tiempo, aprendí a agradecer. No soy de los renegados del secundario, al contrario, sé que me dieron herramientas que me sirvieron: un método —que subyace a todo lo que se aprende en la escuela— y un catálogo donde poder buscar y ver lo que me interesaba. Creo que lo más importante que aprendí es que se sigue aprendiendo siempre. Nadie es autodidacta, aunque muchos afirman lo contrario.

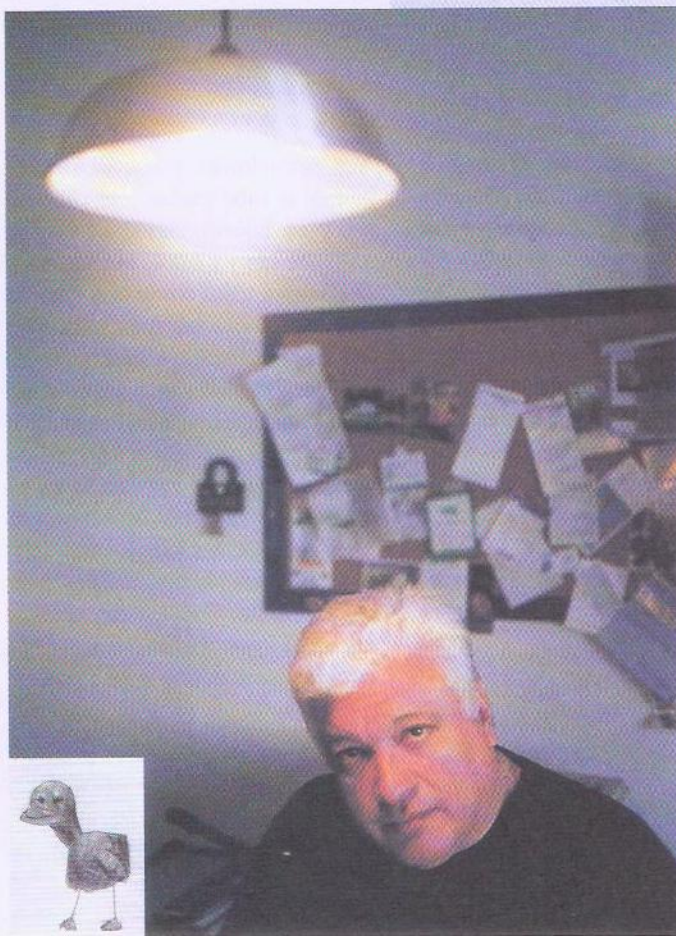
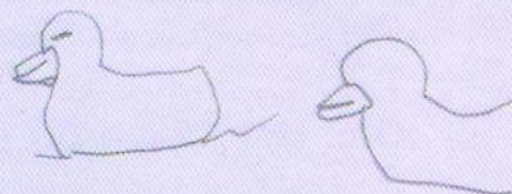
En cuanto a la vocación, creo que es algo personal. En los chicos se debe alentar el esfuerzo y remarcar que los premios se encuentran en el mismo trabajo.

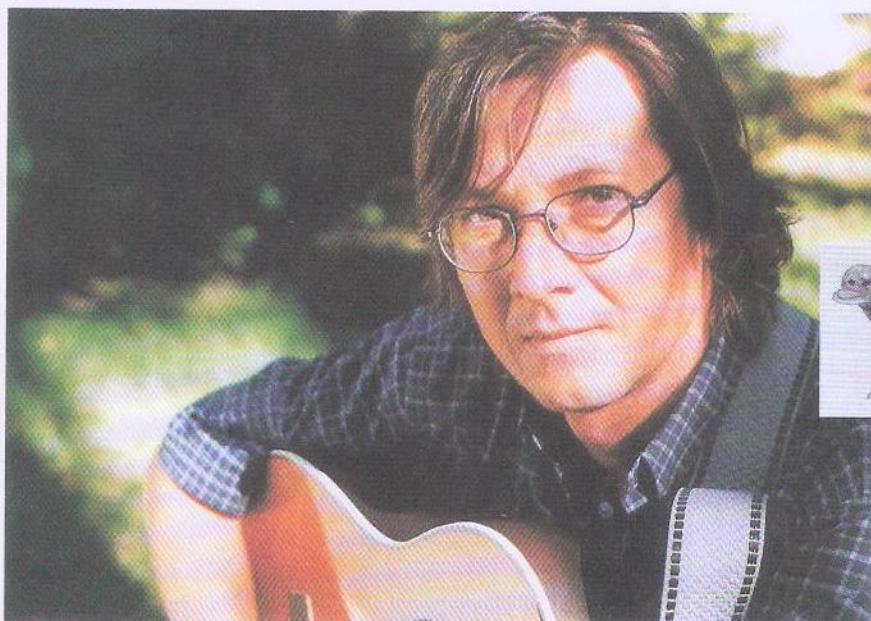
Los griegos decían que aprender es recordar. El maestro debe ser un partero, como pretendía Sócrates,

para sacar a la luz lo que se lleva adentro.

El humor, por su parte, no es una vocación ni una carrera: es una actitud ante la vida."

Por Crist, dibujante, humorista





Con la música no se pagan las cuentas

“Me resulta increíble que en las escuelas haya sólo una hora por semana de música, porque, está demostrado que la formación musical permite desarrollar la cabeza de la gente: se produce una asociación mucho más clara de los dos hemisferios cerebrales.

La enseñanza musical no es para que el niño sea un músico de la orquesta sinfónica o de un grupo de cuarteto, sino para que su cerebro se desarrolle sanamente. Existen pocas áreas de estudio que tengan un desarrollo tan estricto del tiempo: medio segundo en música es tardísimo. Si vos estás tocando música y tocás medio segundo tarde, estás fuera del concierto. Dominar la destreza necesaria para controlar esa rigidez del tiempo, colabora para que el cerebro sea más capaz: en lengua, en matemáticas, en todas las materias que requieran un pensamiento ágil. La música es un gran juego, un gran ejercicio cerebral.

Pero la música es considerada como un bien suntuario, como todo el arte en nuestra sociedad, donde influye el hecho de que con la música

ca no se pagan las cuentas y cuando hay carencias, lo primero que se resiente tiene que ver con lo suntuario, y pasan a ser suntuarias cosas que no deberían serlo: ver una obra de teatro, tomar un café y charlar de temas elevados, sentarse a escuchar música. Dentro de esta mirada, a la clase de música también se la ve innecesaria. Supongo que no es sólo culpa de la escuela.

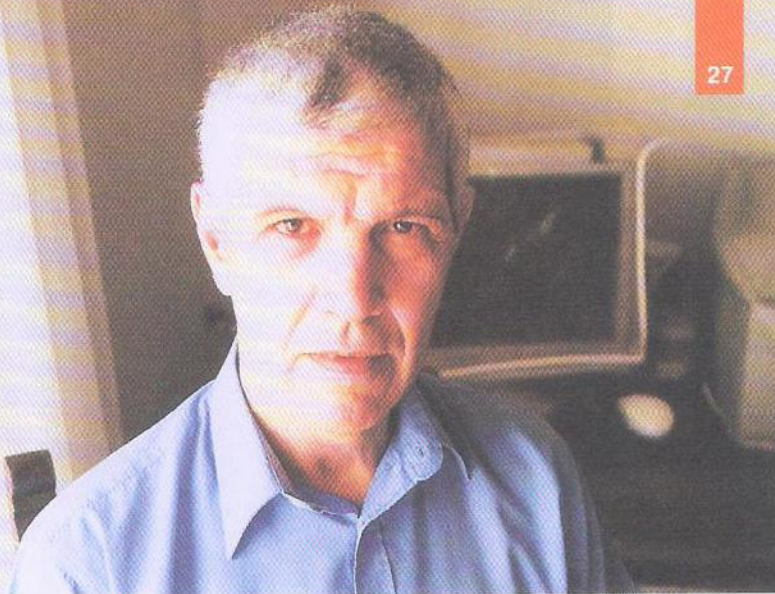
Acá a cualquier argentino le preguntás si sabe cantar y te dice que no, y en nuestro modo de ser, tan italiano, tan español, tan latino, el cantar está visto como una destreza menor. Es mucho más exitoso el que es futbolista, o rugbier, o el que tiene una destreza considerada más masculina: que un hombre cante es síntoma de que ese varón es una persona débil, sólo por tener un poco de sensibilidad. Y ser un hombre débil, en esta sociedad, implica no tener muchas chances de poder ganarse la vida. Todos estos obstáculos son los que uno se encuentra a la hora de hacer cantar a los demás.

En lo cotidiano, la música es esencial porque somos seres estéticos y

necesitamos estar adornando nuestro ámbito. Aunque no queramos, la música nos acompaña casi todo el día, vivimos pendientes de los sonidos, en cualquier reunión social, en tu casa, en las imágenes de una película... Y como yo le digo a los chicos, uno en la vida puede conquistar lo que esté a su alcance, tal vez uno consiga ser un muy buen profesional, tal vez consiga ser un excelente empresario, lo que la vida les dé –en el caso mío, que trabajo en colegios privados, son chicos que sin duda van a ocupar lugares privilegiados en la sociedad–, sin embargo, en los momentos más importantes de la vida van a querer cantar. Y los momentos más importantes son: cuando más quieran, cuando tengan un bebé en sus brazos, cuando más tristeza sientan, cuando más bronca... porque, en definitiva, todo lo otro es puro cuento; esos son los momentos más importantes y ahí van a querer cantar, y ahí la música los va a ayudar”.

Por M.B.A.

Ariel Borda es músico y profesor.



“Enseñamos ética ciudadana”

“La escuela selecciona cierta porción de la cultura de lo corporal y la inserta en el currículum por entender que esos contenidos son relevantes en la formación de los chicos y en la preservación de la identidad nacional. Esto es en cuanto a lo cultural, pero como cualquier otra materia, para trabajar sus contenidos se da paso a procesos intelectivos, afectivos, motrices, entonces hay que pensar que no sólo está en juego la transmisión de la cultura, sino también el desarrollo de capacidades del sujeto. En este sentido, hay que exigirle un poco más a los docentes porque –vamos a ser claros en una cosa– si la educación física no está legitimada, quizás sea porque las clases todavía no convencen a nadie, o convencen muy poco.

En la educación física, por ejemplo cuando se juega un deporte abierto, se puede enseñar a razonar: el chico mejora su capacidad de percepción, de anticipación, puede aprender a decidir... Acá están en juego otros contenidos, no únicamente la fuerza o la flexibilidad. Hay una gran riqueza en la educación física: uno debe poder percibir el cuerpo en movimiento, medir distancias y tiempos a través de cuerpos arrojados o a través del propio cuerpo, debe saber qué es lo que pasa, cuál es el entorno, cuál es el problema que

tengo que resolver, y una vez analizado esto está en condiciones de emitir juicios acerca de lo que más le conviene, es decir, está en condiciones de razonar.

El alumno, en la clase de educación física, aprende a conocerse, fundamentalmente en su dimensión corporal, aprende formas sistematizadas de movimiento –gimnasia, deporte, natación, entre otras– que son producciones culturales, aprende sobre salud: sobre las formas de cuidar su cuerpo, cómo combatir males como el sedentarismo, o acerca de cuáles son los síntomas básicos de la fatiga, lo que le va a permitir planificar de manera autónoma su propio entrenamiento, si es que quiere mantener el nivel de eficiencia física deseable. Un adolescente que sale del secundario debería saber cómo cuidar su cuerpo. Esa quizás sea la gran riqueza de la educación física: la posibilidad de que el sujeto tome decisiones en función de una vida sana, libre, autónoma. A nivel social hay aprendizajes que son incluíbles: los chicos pueden aprender a muy temprana edad a legislar (y seguramente luego tendríamos buenos legisladores), cuando se presente el juego reglado y cuando las reglas no sean el capricho de los docentes, ni del adulto que tiene el poder. Deberíamos en-

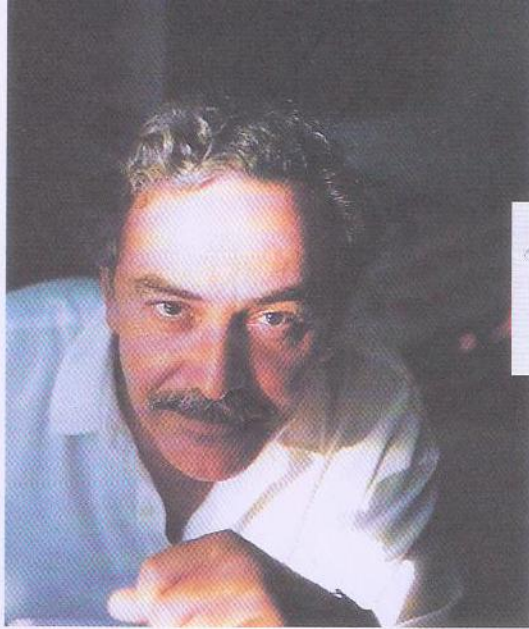
señar a asumir la necesidad de la ley, por otro lado, a explorar en la construcción de la norma social, a aplicarla, y saber que si se la transgrede, todos aceptamos públicamente que hay penalidades. Esto tiene que ver con la ética ciudadana, y no, sólo con la lógica interna de un reglamento: a los chicos hay que hacerles vivir cómo aparece la norma que hoy está escrita en el reglamento, si no pasa a ser la imposición de alguien con poder, o más antiguo.

Otros valores importante que enseña la educación física son el ejercicio del liderazgo, de la cooperación: y aquí hablamos de la cooperación efectiva y de sus instancias previas: el reconocimiento y el respeto del otro, la ayuda mutua, por la co-gestión que es la gestión mutua...

La educación física no debe ser vista como el aloc vera de la educación, porque si no pareciera que allí se va a encontrar la solución a todos los problemas... la educación física debe ser analizada en lo que en esencia es: educación por el movimiento.”

Por M.B.A.

Antonio García es Lic. en Educación Física



Córdoba es poco curiosa

“Para mí lo que tiene el teatro, como el arte en general, es que uno aprende a reflexionar sobre la realidad, porque uno trabaja sobre cosas de uno y de la realidad, produciendo nuevas cosas, que a la vez son diferentes de la realidad. Es el famoso sentido crítico; para mí, eso es esencial. El arte es una manera de ver la realidad de otro modo, más en profundidad. Y el otro tema, es que el teatro tiene que ver con esta cuestión del juego, del experimentar sobre sí, conocer al otro. Es como una apertura muy concreta y muy sensible: por eso también se presta a tanta estupidez, porque aparentemente es fácil, es una persona jugando consigo mismo. Se presta a mucha simplicidad y tontería.

Pero bien usado puede provocar una mejor manera de vivir, mejora, mejora las aristas, ayuda. Además —yo creo que cualquier profesión; no estoy idealizando los asuntos artísticos, depende de la actitud que uno tenga—, es una profesión que te lleva a querer mejorar las cosas, redondearlas, que sirvan para algo, que sean útiles. Eso me lo da el teatro: mejorar mi relación con la gente, con el mundo.

También es cierto que para mí el teatro está ligado a la necesidad de decir algo, de modificar el mundo, utópica tal vez, durante algún tiempo, sobre todo en la época de la

creación colectiva, en los '70, con el LTL, creíamos que a través del arte se podía acompañar y hacer la revolución, cambiar el mundo: así también nos bajaron de un plumazo. Pero valió la pena: vale la pena. A otros niveles, no ya en el teatro político, sino en el Neuropsiquiátrico, con Fra Noi, también sentía que había una fuerte utilidad del teatro —se notaba—: servía para mejorar.

La otra cuestión interesante, es que a mí me parece que el teatro enseña límites, enseña mucha libertad, pero dentro de límites muy precisos. Es muy, muy bueno para contener el mundo de los jóvenes: saber que dentro de la teatralidad, de un texto, de la palabra dicha hay una gran libertad, pero hay una exigencia: debe ser dicha dentro de ciertos criterios, que son esos límites que tienen que ver con el sentido de lo que se está diciendo. Y eso encuadra la personalidad también. El arte no es sólo la cosa de la iluminación sino del rigor del trabajo, de constancia y de exigencia, pero amable: no es como resolver una ecuación.

Si me preguntaran acerca del espacio y el valor que tiene el teatro en la escuela, no sabría qué contestar porque no conozco. En los chicos no hay marcas del secundario, hay un gran vacío acerca de la formación artística en la escuela.

¿Qué tipo de gente es la que estudia teatro? Yo diría que es gente curiosa, que necesita descubrir cosas, que está preocupada por desentrañar misterios, por buscar de qué están conformadas las cosas: yo creo que eso debería estar fomentado desde mucho antes, se debería desarrollar esa inquietud, no sólo en las materias artísticas.

A su vez, Córdoba es un medio hostil: no da muchas alternativas de trabajo ni de desarrollo artístico. Hay muchos grupos independientes que están —estamos— condenados a la soledad, hay poco público, un público reducido. En realidad, la gente de teatro es el público del teatro. No hay una cosa de ida y vuelta. Quizá tiene que ver con que no se enseña, no se la ve como necesaria a la inquietud artística y también hay una cosa como de mucha ignorancia: yo creo que Córdoba es una ciudad inculta, poco curiosa, que lee poco, que ve poco. Me parece que tal vez, hay mucho movimiento cultural pero no hay eco, hay pocos que lo practican, ya no se ve gente con libros, leyendo en un banco.”

Por M.B.A

Roberto Videla es licenciado en cinematografía, actor, ex director del teatro El Cuenco, y del taller Fra-Noi.

La plástica no es decoración

“Es cierto que, en las escuelas, existe una falta de valoración de materias como la plástica, el teatro, u otras disciplinas vinculadas a lo artístico. Pero, yo creo que este desinterés no es con las materias: es con el arte. Es un reflejo de lo que pasa en la sociedad, del valor que la sociedad le da al arte.

Hay momentos en que los artistas son considerados ídolos o grandes ejemplos, y en otros, todo lo contrario. Es decir que, en una franja muy amplia, el artista puede ser desde una porquería hasta un Dios. Con esa valoración tan amplia de lo que son los artistas, en la escuela es difícil darle un lugar al arte: las matemáticas son más fáciles de explicar para qué sirven, o la lengua, que son las dos materias que siempre se evalúan. El arte tiene esa dificultad, porque no tiene un fin utilitario, inmediato, o fácilmente identificable.

En lo personal, el arte constituye una forma de expresión individual que permite el desarrollo del pensamiento creativo, que luego es apli-

cable a todos los aspectos de la vida. Te permite aprender que no hay sólo una forma de resolver las cosas, no hay recetas: eso es lo que aporta la educación artística a todos.

Yo creo que la deficiencia empieza en el jardín de infantes: hay una serie de pautas estéticas que se les da a los chicos, sobre todo a través de la gráfica que las maestras jardineiras suelen elaborar –y esto lo digo en general, haciendo las salvedades correspondientes–, acerca de cómo hay que dibujar, qué hay que colorear y qué imágenes hacer, que no ayudan al desarrollo de la creatividad. El problema es que lo que ellos ven –en la decoración que pueden hacer las maestras– es lo que toman como modelo.

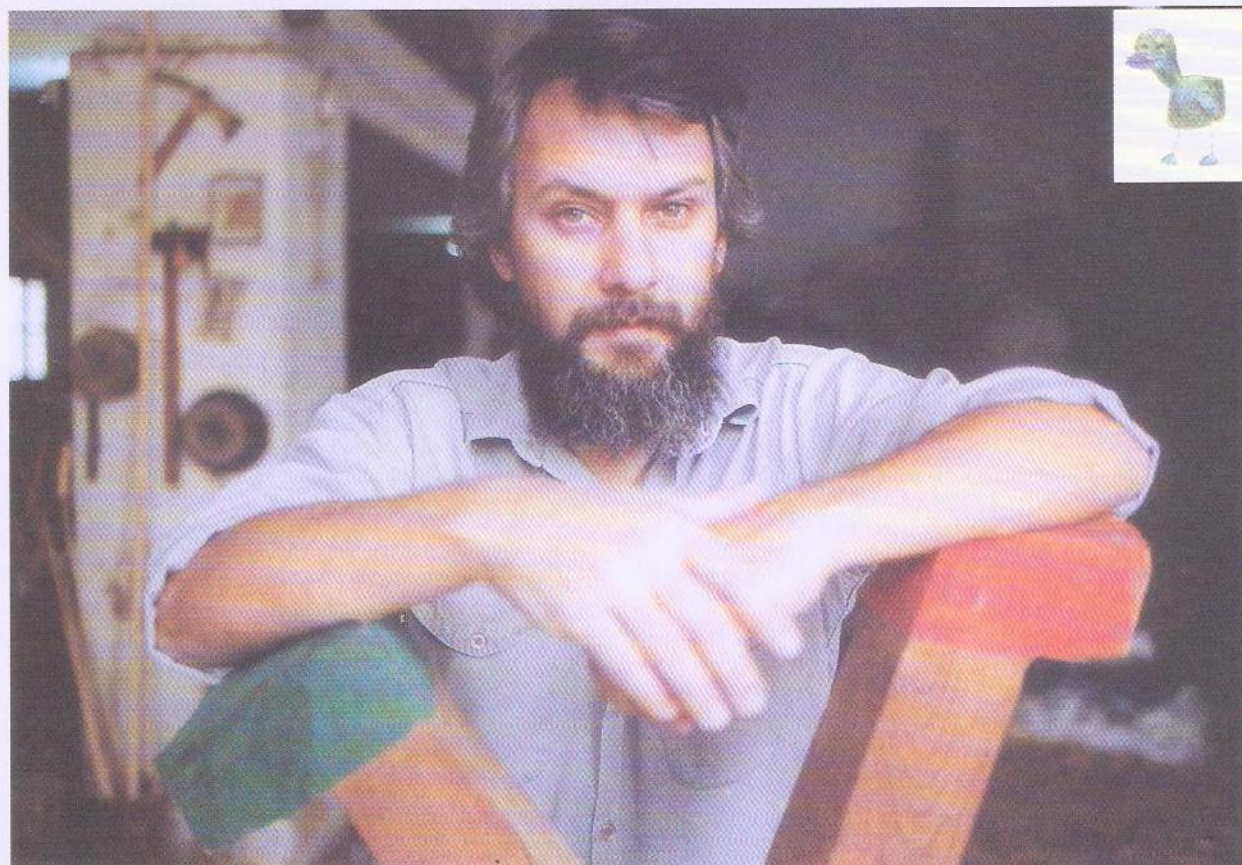
Luego, en la primaria, hay una ruptura con lo que se venía haciendo en el jardín: se resta mucho espacio a la expresión personal, mientras se mantienen esas pautas estéticas, que ahora tienen que ver con el aprendizaje para la escritura. Se trasladan los mismos valores necesarios para

la escritura –como la prolijidad y la claridad– a la expresión plástica.

Y ahí habría que diferenciar. Yo entiendo que el chico tiene que aprender a hacer bien las letras y a dibujarlas bien. Pero también se le puede mostrar que no todo lo que tiene que desarrollar es ese tipo de prolijidad y de destreza manual. Por otro lado, a los chicos, en general, tampoco se les enseña a ver, que es el primer paso para expresarse.

Después, me parece que hay una deficiencia en la formación de los docentes –fundamentalmente en la primaria– sobre el arte en general. Quizás haya institutos de formación docente que le presten atención, pero creo que la mayoría no. Ojo, que esto también tiene que ver con lo que pasa en la sociedad en general. No hay una formación general, más o menos completa sobre arte. Se ignora muchas cosas, de historia, de estéticas, sobre todo del siglo XX”.

Por M.B.A.
Tulio Romano es escultor.





Al declararse la estancia jesuítica patrimonio de la humanidad, la comunidad educativa de la escuela Patricias Argentinas de capilla La Candelaria recuperó sus saberes ancestrales.

-¿De dónde es usted?

-De Las Cuchías...

-No. A ver... Repita conmigo bien: Cu-chi-llas... Cu-chi-llas...

-Cu-chí-ias.

Este diálogo entre maestra y alumno –antes frecuente–, desde el 5 de diciembre del 2000 en adelante es poco menos que un crimen de lesa identidad. Eso, identidad, fue la principal reconquista de la comunidad desde aquel día en que la UNESCO declaró “patrimonio de la humanidad” a la Estancia La Candelaria, junto a los otros asentamientos jesuíticos cordobeses. Eso significó la revisión de algunas ideas educativas a la luz de las “restauraciones” que comenzaron por los deteriorados edificios de la Capilla y la Estancia (el de la escuela no les iba en saga) y siguieron por las propias costumbres, modos lingüísticos y saberes que no “cotizaban” en el aula.

“Antes algunas maestras les querían cambiar la forma de hablar: ‘Ay, no saben hacer la lectura corrida, hablan mal’. En eso le hemos estado errando lejos y nos tenemos que hacer cargo”, dice Ismael Montalbán, maestro, luego director, y ahora de nuevo maestro de la escuela Patricias Argentinas. “Y hoy viene un turista y se copa cuando te escucha hablar con los regionalismos, y quiere pan casero, cosas curtidas en cuero y que le cuentes la historia de la Estancia y las anécdotas del fantasma, del duende o lo que sea”, agrega.

De este modo, tradicionales oficios como el de trenzar o repujar el cuero y construir pircas, se han visto revalorizados cultural y también económicamente, porque los turistas que se llegan por La Candelaria suelen tener dólares o euros en sus bolsillos.

La escuela también logró –gracias a una creativa estrategia (Ver “Versión libre...”) y al permanente pedido a funcionarios y visitantes– beneficios concretos que han ido mejorando su precaria situación. Arreglos en su edificio, treinta camas, libros, útiles, material didáctico, medicamentos y que se oficializara su condición de escuela albergue, que ya ejercía de hecho. Además, se les entregó un vehículo con el cual buscar a los chicos el lunes y devolverlos el viernes, lo más cerca posible de sus ranchos perdidos en la inmensidad de las Sierras Grandes.

También se usa para los numerosos viajes de “intercambios culturales” que han surgido en la etapa post UNESCO, en los cuales “ahora somos nosotros los que hacemos como Colón: llevamos piedritas y traemos víveres”.

A su vez, los padres parecen haber notado que “algo pasa” en la estancia, porque han comenzado a ingresar más chicos al colegio. Antes, la escuela tenía 15 ó 16 alumnos y desde diciembre del 2000 la matrícula comenzó a crecer hasta los 30 actuales.

A esto también ayudó la Trafic con la que el maestro –ahora chofer– inicia la recorrida, que dura tres horas y media, en busca de los escolares para traerlos a su primer día de clase. El primer circuito es de veinte kilómetros hasta la casa de Adrián, el “Chapu”. Son las 10,25 cuando Ismael saluda al dueño de casa y pregunta por el Chapu, pero Don García responde: “Sí, maestro, a las 11”. Y no es que Adrián ande arreando cabras. Está sentado en la cama con su madre que lo está terminando de peinar. Ocurre que hay una conversación de por medio. Esa errática y engañosamente casual charla –jarro de café mediante–, es en realidad una ceremonia de renovación de la confianza de ese padre para entregar su hijo de nueve años al representante del Estado, por un lapso que dura exactamente hasta “el viernes a las tres y media, Don García”. “Si yo llego así nomás, ‘hola y chau’ y me llevo el chico, después se van a quedar pensando: ‘¿Qué le pasa al maestro? ¿Está enojado por algo?’. Acá rigen otros tiempos que hay que saber respetar. Ellos te están confiando a su hijo”, explica Montalbán.

A la vuelta se suman Damián, Paola, Pamela, Federico y Denis, a quienes su padre acerca a caballo varios kilómetros desde su casa hasta el camino por donde pasa la combi. A punto de arrancar, aparecen en el horizonte dos figuras: Yamila y su madre, que antes de despedirla pre-

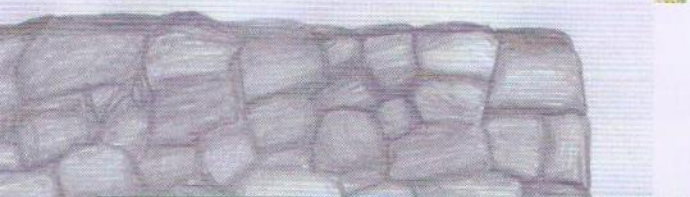
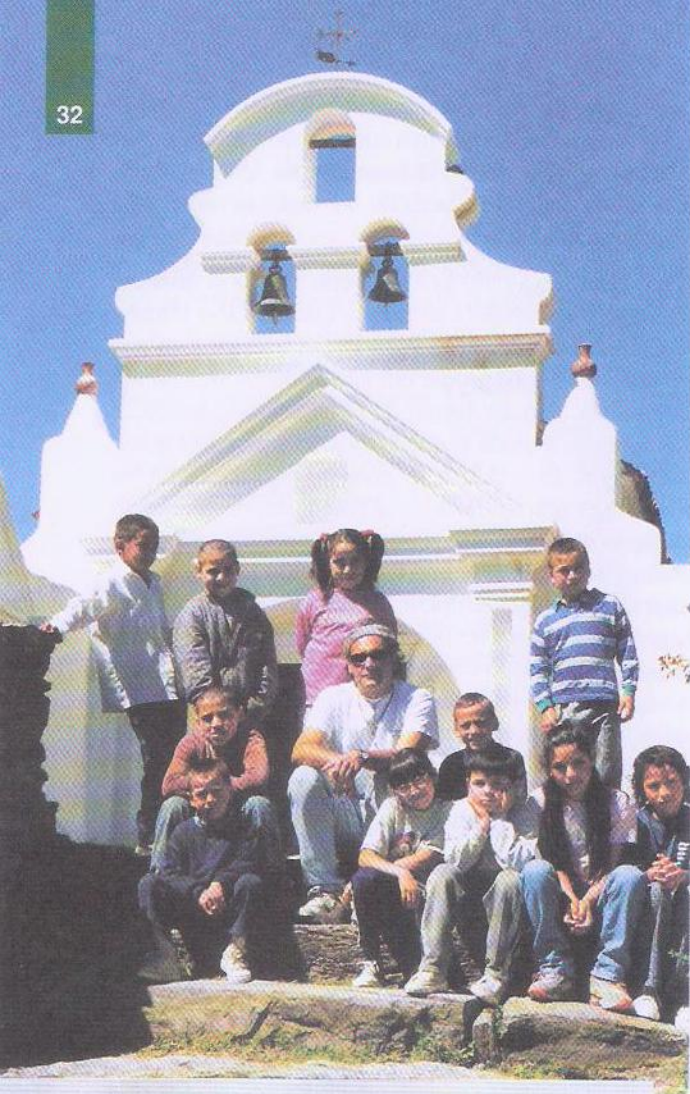
Versión libre e intencionada de Don Francisco, el indio Valeriano y los pirqueros

La Candelaria, una de las más extensas estancias jesuíticas de Córdoba, perteneció por merced real a Don Francisco García de Vera y Mujica. Su hijo, Francisco Javier, fue quien la donó en 1673 a la Compañía de Jesús, para el sostenimiento del Colegio Máximo de Córdoba. Un pasaje de esa historia fue recreado en una obra de teatro protagonizada por los alumnos en el acto oficial del 5 de diciembre de 2000, al declararse la estancia “patrimonio de la humanidad”. Con el gobernador y las autoridades educativas presentes, la puesta tenía la secreta intención de dirigir la atención de los funcionarios hacia el estado de deterioro que tenía la escuela.

“Protocolo nos daba sólo cinco minutos, así que nosotros adaptamos el momento en que Don Francisco, antes de morir enfermo de cáncer, pronuncia un discurso en el que dona las tierras a los jesuitas. Lo arreglamos y le hicimos decir que las donaba para que a la puesta de sol la pudieran disfrutar todos los chicos del lugar. Uno de los personajes era el indio Valeriano. Lo representaba el gordo Mario, que en esa época tenía 14 años, estaba en quinto grado y vivía peleando con to-

dos. Y lo teníamos a Bernabé, que era Don Francisco. Les explicamos que Don Francisco era encomendero, enviado por la Corona y con autoridad absoluta sobre los indios por dos vidas”, relata Montalbán. Ahí comenzaban los problemas. “¿Por dos vidas? ¿Escuchaste, gordo?”, provocaba Bernabé. “¿Qué? No me lo pongan adelante al Bernabé porque lo gua matá. Cuando termine la obra, te gua matá...”, amenazaba Mario. Hasta que lograron convencerlo de que por ser indio se tenía que someter, y aceptó la tregua. Finalmente, la obra salió bien y resultó el medio más efectivo para que las autoridades se fijaran en la escuela y se comprometieran a resolver sus necesidades.

Gerardo Luna, encargado de la estancia y guionista de la obra, rescata otra situación que afloró en los ensayos: “Cuando definíamos los personajes secundarios, preguntamos quiénes querían ser pirqueros, pastores y sembradores. Y se armó otra pelea porque todos querían ser pirqueros. Es un oficio hereditario en la zona y muy difícil de aprender, porque en una buena pirca no tiene que pasar ni una hoja entre piedra y piedra. Así que todos querían ser pirqueros, como sus padres”.



gunta: “¿Cómo va a ser la cosa este año, maestro?”. “Igual que el año pasado, quédese tranquila doña”.

En la escuela los esperan la nueva directora, Olga Güemes, y la maestra-tutora, Mariana Vázquez, que junto a la cocinera, Griselda Sánchez, y el maestro conforman la totalidad del personal. “Ahora todos colaboramos con las distintas tareas para atender a estos treinta alumnos. Es una escuela de mucho trabajo a la que hay que dedicarse tiempo completo. Por lo pronto, lo que estamos necesitando es una refacción de la galería y de los sanitarios, que ya nos están quedando chicos”, señala la directora, pero avizora que “con la declaración de patrimonio hay todo un camino para trabajar por un futuro mejor para la escuela y los alumnos”.

Los chicos también colaboran en su manutención trabajando una huerta que ellos mismos construyeron en el 2002. Pero la mayoría de estos entusiastas hortelanos son rubios, de ojos celestes y una piel demasiado blanca y sensible para el impiadoso sol del departamento Cruz del Eje. Según explican, su ascendencia se remonta a aquellos prisioneros tomados por las fuerzas criollas durante las invasiones inglesas de 1806 y 1807. Quizás esa estirpe guerrera sea lo que inspira la oposición prejuiciosa de algunos padres a la solución intentada por los docentes para protegerlos del sol: “Cualquier cosa menos eso, maestro. No es de hombres andar usando crema”.

“Es parte de las cosas que hay que comprender. La escuela los ha querido despojar de muchas cosas, porque así es la instrucción tradicional que se ha estado aplicando. No podemos identificar al otro con la barbarie”, proclama Ismael. Y concluye: “Acá la gente tiene mucho para ofrecer, una cultura muy rica que antes a nadie le había interesado y que ahora está reviviendo”.

Por A.O.

Educando anfitriones

Numerosas iniciativas educativas se han podido desarrollar en la escuela Patricias Argentinas luego de que la UNESCO declaró patrimonio de la humanidad a La Candelaria. La mayoría están orientadas a concientizar a los alumnos sobre el valor cultural, ambiental y turístico de la Estancia, para que asuman un rol activo y creativo en la protección y la difusión de esas riquezas. En esta línea de trabajo, mantienen desde el 2001 un convenio con el Instituto Juan Mantovani, de Córdoba Capital, por el cual realizan intercambios culturales con los alumnos del último curso, a través de recíprocas visitas anuales. En el marco de ese proyecto, son los propios escolares del Patricias quienes offician de guías en la Estancia y en las cabalgatas que realizan. A su vez, alumnos y docentes de la escolita han tenido una activa participación en una investigación llevada adelante por alumnos de la Escuela de Música de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, en la

cual se indagaron y rescataron las formas musicales tradicionales de la zona. Estas dos experiencias han cristalizado en la producción de un CD y un video documental. Otra iniciativa que impulsan los docentes (en el marco de la asignatura Tecnología) es revalorizar y perfeccionar el arte del trenzado en cuero, del que ya los alumnos poseen una singular destreza. Para ello han solicitado a Educación y Patrimonio Cultural la provisión de bibliografía con la cual enriquecer las técnicas ancestrales de la zona. Finalmente, desde lo ambiental, además de la creación de una huerta, se ha puesto el acento en la comprensión de la trascendencia del patrimonio acuífero, ya que en la zona se encuentra una de las principales reservas de agua potable del departamento Cruz del Eje, capital de gran importancia en una zona que padece históricos problemas y conflictos por causa del manejo discrecional del agua para riego.



Las comunidades gitanas no se alfabetizan y transmiten su cultura en forma oral. El caló —su lengua— no se escribe. Sin embargo, las familias gitanas de las inmediaciones de barrio Jardín, que conservan sus tradiciones a ultranza, decidieron mandar a sus hijos a la escuela pública Juan Masjoan.

Esta es una experiencia inédita que se inició el año pasado con 14 niños de entre 6 y 12 años, con padres analfabetos. “Inscribirlos fue difícil porque la mayoría no tiene documento, pero las madres se comprometieron a sacar el DNI, y en eso están. La integración fue labor de las maestras que crearon actividades para facilitar el aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad cultural”, explica la directora de la institución, Adriana Isman quien agrega que “nuestro Proyecto Educativo Institucional está orientado hacia los valores, al cuidado integral del cuerpo y la salud. A una visión holística del ser humano con un fuerte compromiso comunitario”.

Por su parte, Cora Pennisi, la vicedirectora, sostiene que “el tema de la diversidad lo debemos aprender a abordar. Se nos puede llenar la boca pero trabajarlo no es sencillo. Pasará mucho tiempo hasta que podamos decir que se lograron los objetivos”. Agrega además que “todavía escuchás gente grande hablar del miedo que le tenían a los gitanos y ahora dicen que al final son personas como nosotros. Los imaginarios son más fuertes de lo que se cree e incluso sucede entre los que nos creemos más progresistas”.

“Cuántos días sin venir, lo que más extrañé son tus palabras, maestra”, le dijo Carola, de 10 años, a su maestra del año pasado en el pri-

mer día de clases. De los niños que empezaron la escuela, cuatro pasaron a segundo grado, tres abandonaron y siete repiten “Para algunos el primer grado ofició de pre-escolar”, dice la maestra Belkys Gatti, quien diagramó un proyecto pedagógico con diferentes niveles cognitivos.

En el aula, la docente le daba a todos sus alumnos el mismo contenido pero éstos lo resolvían con actividades diferentes. Todo era gradual y respetando los tiempos de cada uno.

La lengua materna de los niños es el caló, mezcla de rumaní e hindú y como es ágrafa ellos no conocen ningún alfabeto, pero ahora hablan y escriben en castellano. “Algunos tienen conflicto con el género, porque en su lengua no usan artículos. También les cuesta mucho la conjugación de los verbos”, dice Belkys, al tiempo que Dominga, una de las más pequeñas del grupo nos dice: **“Quiero ver el foto”**.

A pesar de las dificultades que supone este nuevo aprendizaje, Romina dice: “Yo quiero ser maestra” y Carola va más allá: “Quiero ser maestra y abogada, pero sé que no me van a dejar estudiar en la universidad”.

Ocurre que cuando las niñas tienen su primera menstruación, comienza la etapa de preparación para el casamiento. Esa fue la razón del abandono de tres de las chicas que comenzaron la escuela el año pasado.

“Me gustaba la escuela, pero dejé de ir. Tengo novio en otra comunidad y me voy a casar en un par de años”, cuenta Lira, al tiempo que nos indica que ella usa la falda gitana con una sobre falda de la cintura a la cadera, para significar que es señorita y soltera. Su mamá, en cambio, la usa suelta y con varias capas de seda.

“Nos encanta venir a la escuela, escuchar cuentos, poder leerlos, contárselos a mis hermanos y enseñarles todo lo que sé a mi mamá”, dice Carola, quien todas las tardes abre su propia escuela en la vereda. Se lleva tizas de la escuela, papeles que sobran y, a las tres de la tarde, toma el rol de maestra. Le ayudan Romina y Lucía.

“Los chicos vienen con locura a la escuela. Piden venir y nosotras estamos contentas de que les guste, queremos que aprendan. Nosotras no pudimos, pero está bien que ellos puedan estudiar”, dice Gisela, mamá de Lucía, que a la hora de ser fotografiada con su hija nos derivó a la abuela Sara, quien a través de uno de los niños que ofició como intérprete, dijo: “No hay problemas con las fotos, pero que sean dentro de la escuela”.

La abuela también reconoce que sus nietos están muy contentos de ir a la escuela y de jugar con otros niños. Sara respeta los amigos “criollos” de sus nietos, a quienes invita a pasar a su casa donde les ofrece su hospitalidad.

El pueblo gitano es nómada. Procedente de la India, luego se estableció en el norte de Africa, Europa y posteriormente en América y Australia.

La lengua gitana es hablada por más de tres millones de personas, con dialectos diferentes según el país en que viven y del que reciben préstamos léxicos, fonéticos e incluso gramaticales.

El sistema vocálico y consonántico de todos los dialectos gitanos es de origen sánscrito y el sistema gramatical es muy semejante al de las lenguas septentrionales de la India. En general, la lengua gitana se llama romanó o cingáro y en España se la denomina Caló.

En los países de habla hispana, la cultura gitana ha tenido especial desarrollo en Andalucía, con fuerte influencia en su folclore. Su organización social es patriarcal y se basa en la fidelidad al jefe y al esposo, así como al respeto a la palabra dada.



Amigos criollos

Germán y Gisela tienen una librería y los chicos acuden a hacer los deberes. Ellos ayudan a los niños a leer las consignas y a resolver la tarea.

“La relación es tan fuerte que somos padrinos de una de las niñas, Vanesa. Son muy inteligentes y hábiles, y es un desperdicio que no desarrollen todas sus capacidades. Al tiempo que hacemos las tareas con ellos, hemos aprendido palabras sueltas en su idioma, pero me enoja cuando hablan entre ellos caló”, cuenta Gisela quien se siente excluida de las conversaciones.

Adrián es otro criollo que vive en la comunidad gitana y es el que va a las reuniones de padres de la escuela o acude ante cualquier demanda.

“Para este año queremos que los padres gitanos se integren a la institución ya que el contraste cultural nos enriquece a todos”, dice Adriana Ismán, sabiendo que no será fácil para ellos ni para los otros padres que deben vencer sus prejuicios.

La vicedirectora Pennisi afirma que “los chicos entraron a la escuela y están escolarizados pero todavía nos debemos una discusión institucional porque, hasta ahora, lo hecho ha sido a fuerza de voluntad”.

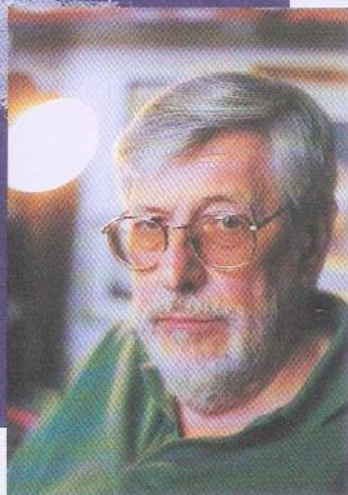
“No fue fácil que la población natural de la escuela aceptara a los niños gitanos, hubo una familia que sacó a su hija del primer grado. Se discrimina, siempre hay un grupo de personas que se siente con más derechos que los demás. Pero, también tuvimos casos en que los ni-

ños estrecharon fuertes vínculos, se invitan a los cumpleaños y se sienten inseparablemente juntos, compartiendo los recreos y las meriendas”, cuenta Belkys.

“Los chicos gitanos trajeron a su escuela sus costumbres: el respeto a la palabra, a los mayores, la vida en comunidad. Un día en que sus mamás fueron detenidas se armó un revuelo en el colegio. Fue una tragedia para sus hijos y para sus compañeros. Todos entendieron lo que significaba tener a la mamá encerrada, que se la llevara la policía aun siendo inocente”, cuenta Pennisi, quien apuesta no sólo a los proyectos pedagógicos, sino a la convivencia que genera lazos de afecto y solidaridad.



El difícil
camino de la
esperanza



El Mercosur es el poco feliz nombre que se ha dado a una esperanza. La conjunción de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay implica, en efecto, un proyecto posible que excede, por mucho, al encuadre comercial que el término sugiere y se proyecta al resto de Sudamérica.

El Mercosur no puede ser sino un proyecto político y estratégico en gran escala. De lo contrario estará condenado. Pues ha sido la incapacidad para pensar la economía más allá de un criterio pedestre y bolichero lo que ha determinado la fatalidad contra la que se estrellaron las múltiples porciones nacionales en que se fragmentó América latina tras la independencia.

Esa escuálida concepción de lo económico reduce todo al balance de caja. Fue practicada, desde nuestros orígenes, por grupos minoritarios que no estuvieron en disposición de pensarse como clase dirigente sino, todo lo más, como clase habiente, habituada a medrar como intermediaria entre el capital extranjero y el mercado interno. Ello derivó, tras el fracaso del proyecto de la Patria Grande imaginado por San Martín y Bolívar, en una América latina dividida y subdesarrollada. Ciertamente, había diferencias de nivel entre un país y otro, en ocasiones importantes; pero, en cualquier caso, todos estos países estaban mancomunados sólo por su disposición para mirar hacia fuera en vez de hacerlo hacia adentro o hacia el vecino.

El mundo iberoamericano que salió de la Independencia fue, en cierto modo, un continente organizado en torno de los Estados-ciudad. Argentina se conformó en torno de Buenos Aires, Uruguay de Montevideo, Brasil de Río de Janeiro y después de San Pablo, Venezuela de Caracas... En suma, se estructuró alrededor de los grupos económicos que, tras fungir como intermediarios o en ocasiones como contrabandistas en la época de la colonia, se erigieron en

patrones de un monocultivo destinado a la exportación. El ganado y la producción agrícola entre nosotros y los uruguayos; el café y el caucho en Brasil; la caña de azúcar en Colombia y el Caribe; el petróleo en Venezuela, el estaño en Bolivia, el salitre en Chile... Al desarrollo interno se le prestó una atención muy reducida y generalmente vinculada al perfeccionamiento del modelo exportador.

Los desarrollos posteriores estuvieron muy influidos por la deformación originada por esta configuración dependiente. Los intentos para sacudirse el atraso fueron muchos, pero hubieron de debatirse contra el lastre que suponía esa perversión económica que se proyectaba también hacia el horizonte cultural, vaciando de autoctonía a la conciencia de mucha gente, en especial entre la clase media, justamente el sector que hubiera debido proveer los cuadros intelectuales que eran necesarios para romper el sistema y echar las bases de un nuevo modelo económico.

Esos intentos progresivos de ruptura con el sistema neocolonial cobraron la forma del populismo en diversas vestes, civiles o militares. En los mejores casos esos regímenes funcionaron a la manera de un bonapartismo democrático, que incentivó la participación de las masas en la vida política. Fueron los casos de Vargas en Brasil, de Perón en Argentina, de Lázaro Cárdenas en México, del general Velasco Alvarado en Perú, de Ibáñez en Chile, etcétera.

Derrotados una y otra vez, los populismos tienen la vida dura y vuelven periódicamente. Hoy tenemos el caso de Hugo Chávez en Venezuela. La persistencia del fenómeno proclama la necesidad de crear un poder vicario que haga las veces de la burguesía —gran constructora del estado nacional en el mundo desarrollado— que no existe entre nosotros, al menos en la forma que debería asumir.

Ahora se trata de saber si en las nuevas condiciones del mundo hay grupos o clases capaces de promover en América latina el salto cuantitativo y cualitativo que es necesario dar para defenderse de la globalización propulsada por el mundo desarrollado. Esta globalización se maneja con expedientes que atienden a los intereses del capitalismo más concentrado y que no toman en la más mínima cuenta los de los pueblos atrasados. Ni los del propio, salvo en la medida en que está consciente de que es necesario no tensar la cuerda hasta el punto de ruptura. Respecto de nosotros, esos escrúpulos no existen y basta mirar el estado en que quedó nuestro país, tras décadas de experiencia neoliberal, para comprobar el destino que se nos promete.

El Mercosur es un escalón para escapar de este encierro. Hay que pasar del Estado-ciudad a la Nación-continente. Esta es, por otra parte, la variable por la que inexorablemente habrá de correr la lucha por la hegemonía mundial. El Estado continental es la ley del futuro. Estados Unidos lo es desde finales del siglo XIX y de esa posición privilegiada derivó —en parte— su potencia. Rusia y China también lo son por derecho propio y Europa se orienta por ese camino.

Ahora bien, para nosotros no se trata de dirimir ninguna supremacía, sino de integrarnos para poder resistir la influen-

cia arrolladora de las superpotencias que existen o se están gestando y poder diseñar nuestro desarrollo de acuerdo a nuestro interés de procurarnos una vida digna. La globalización, tal como hoy está concebida y gestionada, es otro nombre para el imperialismo y si América latina no se reconfigura como una entidad unitaria estará perdida para sí misma por un siglo más.

La conciencia de esta necesidad existe, a nivel difuso o explícito, en las masas de todo el continente. Lo malo es que los gobiernos no tienen en claro qué hacer o no se animan a intentarlo porque temen las consecuencias o están complicados con el estado cosas. Las palancas del poder efectivo, salvo raras excepciones, siguen en manos del sistema que nos llevó a la actual situación. El modelo neoliberal entró en quiebra, pero logró su finalidad de devastar el objetivo. Y sus personeros siguen concentrando la riqueza y, sobre todo, controlando el poder mediático.

La lucha entre el proyecto imperial y el proyecto liberador se encarna en la contradicción que se establece entre el Mercosur y el Alca. Este último propugna la equiparación de las oportunidades para las empresas del norte y el sur del hemisferio. Es una manera ingeniosa de decir que defiende la igualdad de oportunidades entre un peso pesado y un peso mosca. Al cinismo de este argumento, que sólo puede engañar a quien quiere ser engañado, hay que oponer la defensa razonada de la integración sudamericana. Hay hoy tres países que, por su peso específico, están en condiciones de suministrar una respuesta que, si no resolverá los problemas, nos pondrá en el buen camino: Venezuela, Brasil y Argentina. Son tres gobiernos populares, aunque diferenciados entre sí por la distinta gradación de sus compromisos con el sistema. El que más liberado se encuentra de éstos, el de Hugo Chávez Frías, se encuentra por ello mismo más expuesto al acoso de parte de los poderes establecidos.

Decidir las opciones para encarar el futuro del Mercosur es decidir nuestro destino. Solos, los países iberoamericanos no pueden mucho. Juntos, incluso en el caso de un eje restringido a Brasil, Argentina, Venezuela y los países que quieran sumársele, se convierten en un factor de peso en las relaciones internacionales, que estará en aptitud de negociar o repudiar la deuda externa ilegal que nos agobia y a la que hemos sobrepagado con creces.

El Mercosur es un principio. Y el camino se intuye sembrado de dificultades. Pero, como lo dijera Antonio Machado, "caminante no hay camino, se hace camino al andar".

Por Enrique Lacolla
Periodista y escritor

Educación y Mercosur

El Mercosur no es sólo un proyecto económico que plantea la Unión Aduanera de los países miembros. Se proyecta al plano cultural y al educativo y se convierte en un tema transversal que debe ser abordado en las escuelas a través de las distintas asignaturas.

Habría que enseñar qué es el Mercosur; por qué se constituye este Tratado de integración y cuál es la importancia del artículo que deja abierta la posibilidad de que se incorporen los otros países de América Latina; en qué consiste la Unión Aduanera y el Arancel Común Externo; en qué sectores se ha incrementado el comercio exportador argentino; cuál es la participación de las diferentes regiones de nuestro país en esta iniciativa y qué papel juega la Región Centro (Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos) y sobretodo los aspectos culturales que, más allá de la economía, unen a nuestros pueblos.

Desde las escuelas hay que destacar la importancia de los vínculos en la literatura, la música y la poesía y revisar nuestra historia común. Asimismo, promover la enseñanza del idioma portugués en los países de habla hispana y del castellano en Brasil para facilitar la integración.

Porque si analizamos lo que conocen los jóvenes sobre el Mercosur y sobre el proyecto de un país integrado en Latinoamérica, coincidiremos que es muy poco e insuficiente. Y lo que es más grave es que dentro de la docencia tampoco se considera a este tema como uno de los ejes centrales de la enseñanza.

A esta falencia hay que agregar que la propia Ley de Educación facilitó la dispersión de la tarea educativa al fomentar la posibilidad de que cada establecimiento (ni siquiera cada Provincia o Región) elabore su propio proyecto de trabajo, con lo que se dio una situación de desintegración y aislacionismo en la función educativa.

A esto se añade la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas, a través de cursos de capacitación y la carencia de material bibliográfico. Las escuelas recibieron miles de libros de alta calidad que no contemplan estos temas centrales. Si tomamos, por ejemplo, los libros de historia, geografía o economía, de las editoriales que proveyeron al Plan Social, no encontramos más de una página de promedio que hable del Mercosur.

Los objetivos de integración económica, cultural y científica de los pueblos de América Del Sur, no pueden adquirir plena vigencia por decreto. Sólo serán alcanzados cuando sean asumidos como propios por los pueblos que lo forman. La tarea educativa tiene una trascendente función que cumplir.

Por Pericles Dentesano

Profesor de Historia, Economía y Ciencias Sociales en Santa Fe.



Usaba flequillo, anteojitos a lo Lennon (redondos, breves) y un libro en la mano.

A los siete años ya se había ganado la fama de andar por las nubes; de robarse las siestas y los veranos para leer y de ser una inepta para sumar y restar; recordar la lista de compras en el almacén y de perder las llaves, la noción del tiempo y los lápices de colores. Todo por quedarse en los caminos del **Benteveo amarillo** o andar volando tras la sombra de **Peter Pan**.

Esa niña que era, esta mujer que soy, nunca dejó del todo ese aire despistado, un poco salida de la P.D.P (Pista de la Practicidad) por mirar a otro lado, caminando por cornisas de palabras, creando una historia o dialogando con algún personaje que quedó en el libro pero también en el mundo circundante, tan vivo como la respiración, esperando que la lectura complete su aventura.

Esa niña que era no sabía, entonces, que los libros que la conmovían serían motivo del magnífico cuento de Clarice Lispector: "Felicidad clandestina". (**"Era un libro gordo, válgame Dios, era un libro para quedarse a vivir con él, para comer, para dormir con él"**)

Felicidad: los veintitrés tomos de "Naricita" de Monteiro Lobato, que me había regalado mi padre (con esa intuición de quien compra un regalo amoroso pero sin saber hasta qué punto ese tributo modificará la vida de quien lo recibe) (**"¿Cómo contar lo que siguió? Yo estaba atontada y así fue cómo recibí el libro en la mano. Creo que no dije nada. Cogí el libro. No, no partí saltando como siempre. Me fui caminando muy despacio ...**

Tenía el pecho caliente, el corazón pensativo")

Felicidad clandestina: ser quien se es y el ser otro posible, vivir vidas ajenas, recorrer el mundo, descubrir ideas, abrir la puerta de la Fantasía e ingresar sin desorden ni preguntar por qué, aprender a mirar con otros ojos, ampliar el ojo de la cerradura, descubrir sentidos, completarlos..

La niña que fui se parece tanto a la protagonista del inolvidable cuento de Lispector como a esta mujer que soy y que previsiblemente seguiré siendo (**"Al llegar a casa no empecé a leer. Simulaba que no lo tenía, únicamente para sentir después el sobresalto de tenerlo...vivía en el aire. Había en mí orgullo y pudor. Yo era una reina delicada"**). Todos los tomos del Tesoro de la Juventud (heredados de madre y tía); todos los Naricita, la colección de libros de Billiken y las revistas de historietas pasaron por las manos de mi niña.

Pero también hubo narraciones inolvidables que sólo la memoria registra fragmentadas: los cuentos que mi abuelo Ramón inventaba cada noche y que como Scherezade dejaba inconclusos, potenciando el deseo de más, dejando en vilo a la imaginación que no dormía.



Y hubo padres y una biblioteca sin ambiciones intelectuales, tan sencilla y frontal, tan imprescindible desde su gran diccionario presidiéndola, que la lectura no resultaría nunca una aventura insólita, sino el camino que naturalmente toman los que tienen libros a su alcance.

Fui y soy una lectora ávida y desordenada: dos o tres libros juntos, porque el libro abre libros y la palabra deja ecos que abren otras puertas y nos remiten como las cajitas chinas a otro lugar y a otro más.

Y si la lectura llama a la lectura y cuanto más leemos más queremos seguir leyendo, sería imposible decir cuántos libros me conmovieron y me modificaron mientras voy viviendo.

Pero a la hora de elegir en mi mesa de luz aquellos que –como ángeles, fantasmas o hermanos del alma– me acompañan elegiría a Michel Ende, con su Momo y su imprescindible "Cuaderno de Apuntes", a Margarite Yourcenar, con "Álexis" y "Memorias de Adriano", a T. Wilder y su "Puente de San Luis Rey", a "Pinocho" y "Alicia". (Y Galeano, Gelman, Tabucchi, Cortazar, Benedetti, Vallejo, Rulfo, y tantos otros, pero ya no me queda lugar en la mesita de luz).

Hay un rinconcito al lado del velador, coloco entonces: "El bolso amarillo" de Lygia Bojunga Nunes y "Pobby y Dingan" de Ben Rice .

La nena del flequillo y los anteojos me mira desconcertada: Y los veintitrés tomos de Naricita que me regaló mi papá –me pregunta– ¿dónde los vamos a poner.?

La miro, me veo (**"Ya no era una niña con un libro. Era una mujer con su amante"**)

Sonrí, acariciando la belleza de ese recuerdo. Como estoy frente a una criatura que ama la lectura, no seré yo quien la desaliente. Entonces le digo que no importa, que hay lugar, siempre que me preste alguno.

Tendré que comprarme otra mesa de luz.

Por Bachi Salas
Escritora riocuartense.

* Las citas en negrita pertenecen al cuento "Felicidad clandestina", del libro del mismo nombre de Clarice Lispector - Ed. Grijalbo Mondadori.

Novedades

Editoriales

Lecturas propuestas por el Equipo docente del Posgrado FLACSO-UEPC

"La aventura de la palabra Lengua y Literatura Polimodal 1"

Myriam Delgado, Isabel Ferrero y Ángela Peláez

COMUNICARTE EDITORIAL, 2004

El libro está estructurado en nueve módulos con los siguientes temas: tipologías textuales, el radioteatro, textos narrativos ficcionales y no ficcionales, explicativos, argumentativos, dramáticos, radiofónicos y poéticos. La

comprensión y la producción textual son los ejes principales abordados en dos secciones: "A escribir se aprende escribiendo" y "Para afilar las neuronas". El texto incluye sin cargo la "Guía para el Docente" con más actividades; respuestas; evaluaciones; juegos; planificación según contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y el mapa conceptual de la asignatura.

"Propuestas didácticas para la práctica de Matemática en la E.G.B. 1 y 2"

Mónica S. Pacchiotti y Eliana I. D'Olivo

Las autoras, docentes de todos los niveles de escolaridad, incorporan en este libro temas tales como: el mé-

todo de resolución de problemas; distintas formas de cálculo; un enfoque geométrico distinto; la proporcionalidad y la probabilidad en la E.G.B. Los conceptos teóricos se completan con un capítulo que incluye más de 50 problemas y sus resoluciones para ser trabajados en el aula, desde 1º a 6º grado.

"Ese Manco Paz"

Andrés Rivera

ALFAGUARA, 2003

Una novela a dos voces: la del General Paz, soldado de Belgrano y vencedor de La Tablada, Oncativo y Caagua-

zú y la de Juan Manuel Rosas, su viejo enemigo. Rivera, como hiciera en el "Farmer" retoma personajes históricos a quienes hace hablar sobre sus vidas, sus victorias y derrotas, contraponiendo –a partir de sus evocaciones- dos proyectos de país.

"Sin espejismos. Versiones, rumores y controversias de la Historia Argentina"

Ema Ciboti

AGUILAR, 2004

¿Qué sucedió realmente? Esta es la pregunta que guía

la obra de esta especialista en Historia Social Argentina. Basada en una exhaustiva investigación y rigurosamente documentada, nos cuenta por qué se convirtió a Sobremonte en el primer corrupto, por qué sólo se lo recuerda a Rosas como federal, qué significó el suicidio de Alem o qué enseñanzas de Roca "copiaron" Perón y Menem. Los hombres y mujeres que construyeron nuestro país cobran una nueva imagen, a través de sorprendentes anécdotas.

"El Estado frente a la protesta social. 1996-2002"

CELS

SIGLO XXI, 2003

Con la intención de promover la reflexión y proponer re-

formas legislativas e institucionales, el Centro de Estudios Legales y Sociales analiza los planes de asistencia social y las respuestas a los reclamos adoptadas por los gobiernos de los últimos años, sosteniendo que sólo paliaron la emergencia y profundizaron la pobreza y el desempleo.

Más y mejores servicios



Medical Plaza
Hospital Español
PRIVADO

- ◆ *Todos los afiliados a Red Azul del IPAM ahora también pueden atenderse en el Hospital Español.
Av. Ricchieri 2200,
B° Rogelio Martínez,
Tel. 460-4466
(L. Rot.)*



- ◆ *Se encuentra habilitada la atención a nuestros afiliados en el Sanatorio del Salvador de Barrio General Paz.
General Deheza 542,
Tel. 452-8888 (L. Rot.)*

CLINICA DE LA CONCEPCION 

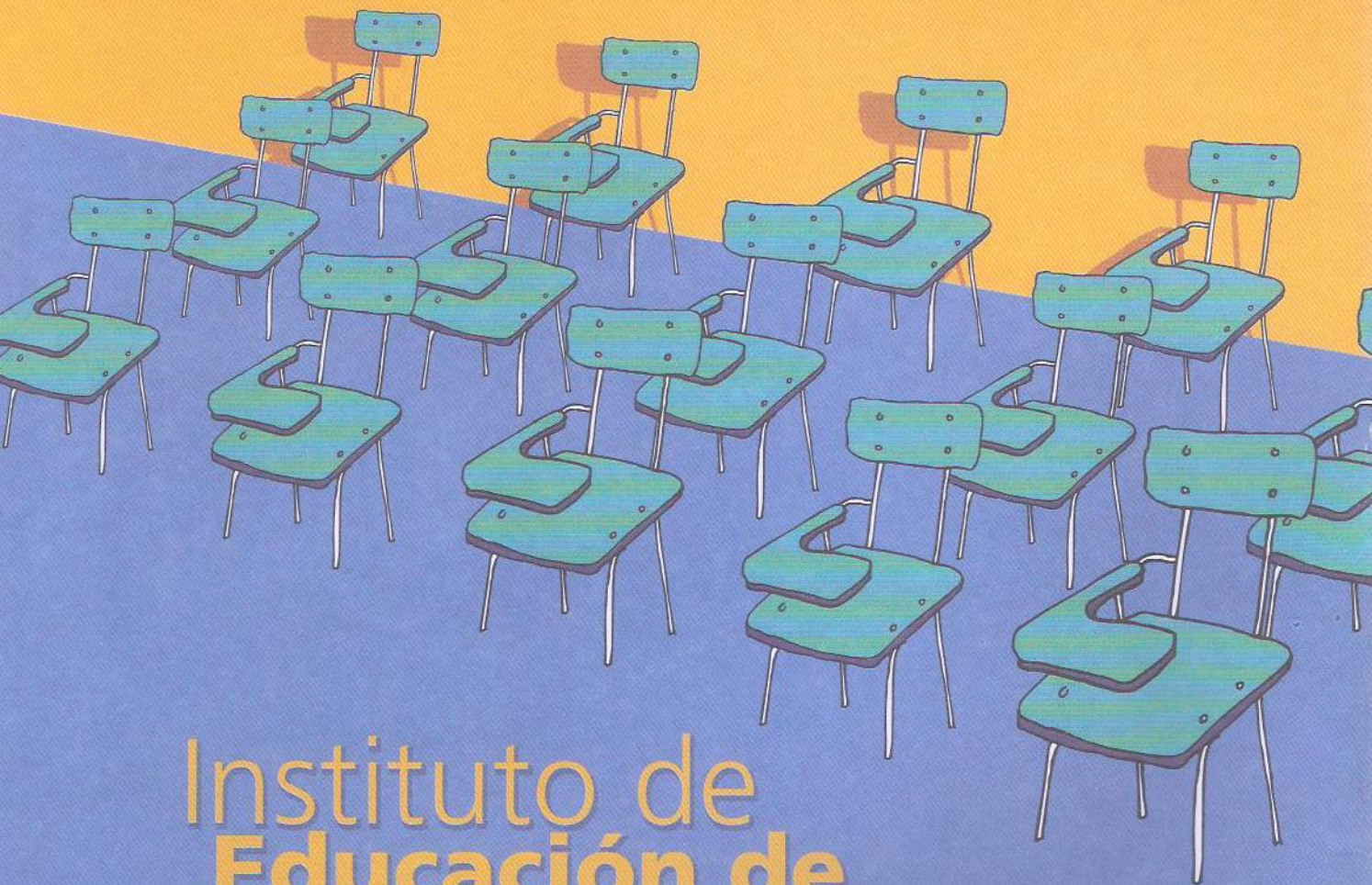
- ◆ *La Clínica de la Concepción crece y amplía sus servicios. Su nuevo edificio permite brindar mejor atención al duplicarse la capacidad instalada.
San Lorenzo 110, B° Nva.
Córdoba, Tel. 463-0010
(L. Rot.)*


Red Azul
Su salud en buenas manos







IPAM
Instituto Provincial de Atención
Médica de Córdoba

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


Red Azul



Instituto de Educación de **UEPC**

-  **Capacitación: presencial y semipresencial a distancia**
-  **Plan de Apoyo en Concursos a directivos de nivel medio**
-  **Programa de Políticas Educativas y Comparadas**
-  **Investigación**
-  **Biblioteca**
-  **Videoteca**

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



UEPC

UNIÓN DE EDUCADORES DE
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA