

Educar

en Córdoba

2004

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

Año 4 - Nº 8 • Junio



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

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

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

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

Revista Educar en Córdoba es una publicación trimestral cuyo PROPIETARIO es la UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

staff



Nadie puede *jugar* sin conocer el código pág. 2



La hora de los **técnicos** pág. 6



Cómo nos ven, **cómo nos vemos** pág. 8



"La comunicación **contribuye a la cultura presentista de los jóvenes**" pág. 12



Una historia **de desencuentros** pág. 14



Donde **habita el olvido** pág. 16



Cineastas cooperativos pág. 22



La **Reforma Educativa en Cuba** pág. 26



La Educación es un **servicio público** pág. 28



Construyendo **ciudadanía** pág. 29

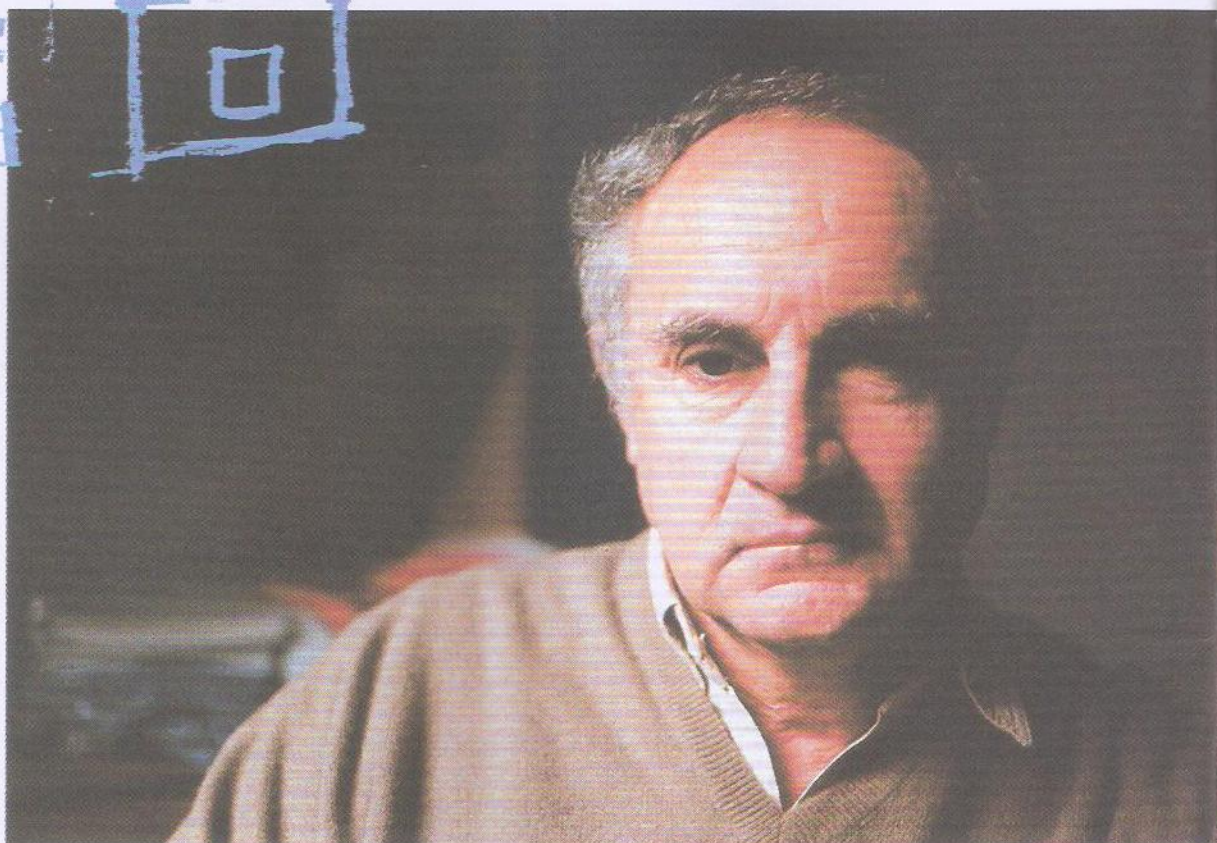


"Todo es **sexualidad**" pág. 34

Una nueva palabra, un nuevo concepto: **Educomunicación** pág. 36



Lecturas **RECOMENDADAS Reyna Carranza** pág. 38



Nadie puede *jugar* sin conocer

El aprendizaje necesita
de un espacio lúdico
que la escuela perdió

“ La capacidad de conocer se relaciona con la distancia puesta entre este acto y las premuras cotidianas. Distancia que permite la construcción de un espacio de juego y libertad, donde uno llega a olvidarse de sí mismo”. Si esto fuera así, la escuela, como institución, estaría en el opuesto de este ideal ya que obliga a docentes y alumnos a “seguir una rutina alejada del juego”, afirma Facundo Ortega, sociólogo e investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. “Antes –dice– los chicos tenían mayores obligaciones domésticas y adquirían una disciplina desde la casa, pero ahora que las transgresiones son cada vez mayores, los padres se muestran impotentes para poner límites y la sociedad no logra imponer normas. Los chicos empiezan a sentir el peso de la obligación, quizá, por primera vez en la escuela”. Acostumbrados como están a ejercer sólo sus derechos, no quieren estudiar ya que esto implica un esfuerzo. El estudio, vivenciado como algo impuesto desde fuera, genera rechazo y la escuela tiene que instituir un orden a contramano de la sociedad misma. Para Ortega “lo primero que tiene que enseñar un maestro son las consignas y las reglas, porque nadie puede jugar si no conoce el código”. Aunque, seguidamente agrega que “vivimos en una sociedad donde no se respetan las normas ni se conocen las obligaciones y derechos, donde cada uno, improvisadamente, atiende lo que le conviene” y “se aprende a jugar, jugando, esto es desconociendo las reglas, sin saber de qué se trata, pero participando igual y cometiendo todas las transgresiones a la vez”.

Ortega cree que la sociedad argentina promueve la transgresión permanente de las normas de convivencia y que la escuela, atravesada por estos imperativos, no puede avanzar a contramano, convirtiéndose en la institución que monopoliza la obligatoriedad. “Si sus padres y la sociedad –reflexiona– le enseñan a los chicos que de lo que se trata es de encontrar un atajo y zafar, muy difícilmente puedan sentirse atraídos por el esfuerzo que supone aprender, porque es en una sociedad específica, en una trama de relaciones sociales, que el conocimiento tienen sentido.

el código

–Existe un reclamo social de que la escuela enseñe.

–Por un lado, los padres y la sociedad tienen la creencia que la institución está ligada al futuro de sus hijos, pero, por otro, se interesan por la certificación y no por el conocimiento.

–Ud. señala que en las actuales condiciones sociales es muy difícil transmitir conocimientos, entonces ¿cuáles serían las ideales?

–Desde Bourdieu (sociólogo francés), a las aproximaciones psicoanalíticas recientes, se relaciona la capacidad de conocer con la distancia de las premuras cotidianas,



distancia que permite la construcción de un espacio de juego y de libertad. A su vez, el conocimiento exige no sólo el interés, el deseo, la curiosidad, sino también el compromiso. Siguiendo con la comparación psicoanalítica, el alumno “aprende” cuando deja de depositar en el docente la responsabilidad de conocer.

–Pero si la escuela es sinónimo de obligación, difícilmente puede recrear un ambiente de juego y libertad.

–En un contexto de obligación, la relación con el conocimiento no puede ser si no negativa y condenada a cumplir un mandato social, en este sentido, a veces, la escuela mata la curiosidad. Cuando uno juega el juego sin comprometerse hace una puesta en escena donde nadie cree en lo que hace. La maestra no cree que enseña o no cree en lo que enseña y los chicos no se interesan.

–¿Atenerse a las reglas no invalida la creatividad?

–Una vez conocidas las normas, éstas se pueden problematizar, interrogar, cambiar... Ese es el punto de partida del conocimiento: libertad, compromiso y responsabilidad. El conocimiento –agrega– no es saber algo, no es poseer algo, es transformarse, es poder hacer. Este juego finaliza cuando el alumno deja de depositar en el docente la responsabilidad del conocimiento y la asume como propia.

–¿Sólo se trata de buena voluntad?

–Es el producto de un largo trabajo en el que participan los docentes, los alumnos y fundamentalmente la institución escolar. Hacerse cargo de los conocimientos y responsabilizarse por ellos no es otra cosa que someterlos a una mirada crítica. Es también equivocarse y encontrar en el error, en la incertidumbre, algunos aspectos

claves y necesarios en el proceso de construcción del conocimiento. Es la forma de superar una de las debilidades crónicas del proceso, que es la ligereza de dar por sabido algo y navegar en conocimientos escolares, con prácticas que terminan en el triunfo del ritual y la muerte de los conocimientos.

–Los chicos, de acuerdo a su origen social, parten de condiciones diferentes.

–Se sabe que la relación con el conocimiento varía según el origen social. Yo hago la hipótesis, de que los niños de origen popular, que tienen que confrontar más temprano con dificultades reales, tienen menos posibilidades de juego psíquico. En tanto que los alumnos de origen social más favorable se autorizan más fácilmente a pensar libremente.

J. Leziart muestra que los alumnos de medios desfavorecidos (en Francia) privilegian entre las experiencias escolares, aquellas que se sitúan del lado del aprendizaje personal y de las experiencias de vida, en tanto que aquellos que surgen de medios favorecidos ponen el acento en las actividades abstractas. Todo transcurre como si los socio-culturalmente menos favorecidos situaran su universo personal en el seno de un universo escolar, en tanto que los más favorecidos ubicaran el universo escolar en el seno de su universo personal, pudiendo así apropiarse de la realidad exterior. Pero creo que, actualmente y en este país, lo que está ocurriendo es que los sectores más pobres hacen de la escuela un centro de oposición pero de una oposición no contradictoria, no autónoma, por lo cual las instituciones escolares concentran la violencia, no el conocimiento. Los sectores medios y altos, que pueden controlar su lugar en el espacio social desde afuera de la escuela, también niegan

el conocimiento pero tienen mayores garantías de lograr un título. Lo que no se construye en todos los casos es una relación positiva con el conocimiento, por ello, incluso en casos excepcionales de docentes que logran establecer una relación especial con algunos alumnos y que logran compromisos coyunturales con ellos, desarrollan su trabajo en un medio donde ya está instalada una relación negativa con el conocimiento. El alumno no acierta a encontrar en el conocimiento un significado que, más allá de las credenciales, pueda significar un instrumento capaz de modificar su modo de actuar en la sociedad.

–*La disciplina ¿qué lugar ocupa?*

–La mayor tolerancia social a las transgresiones, en todo sentido fragiliza la escuela, no sólo como oposición entre el adentro-obligación y el afuera-libertad, sino porque introduce una paradoja insoluble al interior de la institución. La mayor permisividad en la escuela en cuanto al orden interno y a los problemas específicos de aprendizaje choca, en última instancia, con la obligación de estudiar. En cuanto más distante está esa obligación del universo significativo del alumno, más se aproxima a un escollo insalvable, a una amenaza a su identidad, que a un instrumento para construirla.

Es necesario, estrictamente necesario, restaurar la investidura del docente y valorizar su palabra, la palabra del otro, no para imponer la sumisión al poder sino, paradójicamente, para tener instrumentos para enfrentarlo. En este sentido Foucault, a la vez que permitió aclarar aspectos claves acerca de la dominación, construyó una concepción del poder tan microscópicamente perfecta que no permite comprender sus matices e imperfecciones contribuyendo más a la impotencia que a la liberación.

–*El respeto significa también tener en cuenta la diversidad.*

–La mayor injusticia que comete la escuela es la falta de equidad en la distribución del conocimiento, porque parte de criterios de homogeneidad. Esto dificulta aún más el trabajo con los sectores más pobres (especialmente los urbanos). Pero en el marco del rechazo actual a la escuela y allí a los conocimientos escolares, creo que ninguna reforma curricular que no contemple la compleja dinámica social en la que nos encontramos puede, a pesar de las mejores intenciones, lograr cambiar la situación actual y la de todos sus actores.

Por L.A.

Facundo Ortega es sociólogo



La Belga Argentina S.A.

servicios sociales

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

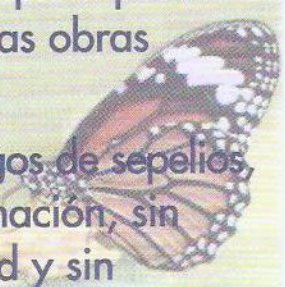
(SOLICITE PROMOTOR A DOMICILIO)

Casa Despontin

PERE LACHAISE S.A.

106 años en servicios funerarios

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



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



La hora de los técnicos

La directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), María Rosa Almandoz, está impulsando con fuerza en el Congreso la sanción de una Ley de Educación Técnico Profesional. Para esto cuenta con el apoyo del ministro de Educación Daniel Filmus. “La educación técnica no está contemplada en ningún lado, ni en la Ley Federal ni en la Ley de Educación Superior. No hay un marco regulatorio específico porque, en realidad, en la Ley Federal hay muchos enunciados de principios o criterios de la vincula-

ción de la educación con el mundo del trabajo pero no hay especificidades sobre lo técnico y profesional”, explicó la funcionaria.

Hace pocos días, Filmus defendió ante los senadores de la comisión de Educación el tratamiento del proyecto, que –según la visión de su gestión– completaría algunos huecos de la Ley Federal de Educación.

“Una línea de trabajo muy fuerte, este año, es ir aportando las bases para una ley marco de la educación técnico profesional, que no entra en coa-

lición ni en contradicción con la Ley Federal ni con la Ley de Educación Superior. No queremos proponer ninguna política para poner en cuestión la Ley Federal, ni poner en cuestión la Ley de Educación Superior, pero sí abordar los baches que quedaron”, explicó la funcionaria.

Pero también Almandoz está preocupada por la formación de los técnicos que se gradúan de las escuelas medias. “El punto de partida de hoy es la heterogeneidad más absoluta que vos te puedas imaginar en términos de jurisdicciones y de escuelas. Cuando vienen misiones de países con los cuáles tenemos cooperación internacional y preguntan cómo se forma un técnico en Argentina, no hay manera de responder. No hay claridad ni consenso sobre cuánto tiempo se invierte o cuáles son los campos disciplinarios estratégicos para una buena formación técnica”.

Sin embargo, se manifestó optimista porque hoy “la educación técnica tiene un lugar privilegiado en la agenda de los ministros. No es como en los años noventa, donde la educación técnica del nivel medio estuvo bastante en zona oscura o, por lo menos, aletargada. Hoy tiene un lugar privilegiado, no hay ministro de educación provincial que no te diga que quiere darle peso político y diligencia a la formación técnica”, aseguró.

Pero, afirmó, es necesario dar pasos simultáneos para fijar objetivos políticos a corto y mediano plazo. “Con ese punto de partida, que es la heterogeneidad, ¿cuáles pueden ser las medidas del corto plazo?”, se preguntó. La respuesta parece ser el equipamiento: “Hay una línea muy fuerte del INET que empezamos el año pasado, que consiste en crédito

fiscal por un lado y recursos propios por el otro, y que se destina a equipar las escuelas. Hay que garantizar que haya equipos, máquinas y herramientas, para que se dé un espacio de práctica profesional a los estudiantes antes de que egresen”.

“Tiene que haber un entrenamiento previo al ejercicio profesional, que después se complete afuera, pero que te lo garanticen las escuelas o en convenio común; eso hay que asegurarlo. Eso es una medida de corto plazo”, afirmó.

Otro problema que está encarando es la homologación de títulos técnicos, porque existe gran disparidad de proyectos formativos en la educación técnica argentina. “Es necesario acordar criterios relativos a los denominados trayectos técnico-profesionales, porque los contenidos que se elaboraron en la reforma educativa están pensados con una lógica estrictamente curricular-documento-papel. Entonces, en las escuelas se siguió una lógica interna propia para poder articular los Ciclos Básicos Curriculares, previstos para el polimodal, con los proyectos técnico-profesionales. Este proceso de homologación es el que se requiere hoy a nivel nacional”.

De cualquier forma, aseguró, que la homologación es un acuerdo que se tuvo que hacer en otros países, México o Brasil, por ejemplo. “Así se hizo con los planes de estudio en los países de la Comunidad Europea, donde la homologación de los títulos técnicos permite que los profesionales puedan ejercer en distintos países de la región. Se trata de acordar un perfil de los que tienen que ejercer determinada función profesional, sobre todo en lo que hace a la fundamentación cien-

tífico tecnológica y un mínimo fijo de práctica profesional”.

Sostuvo que este año se va a llegar a un acuerdo de homologación entre todas las provincias, en el marco del Consejo Federal, antes que finalice el semestre y luego en la segunda parte del año se hará la validación nacional de los títulos.

Una preocupación central de la gestión de Almandoz es el diseño de materiales de capacitación para los docentes. “Trabajamos en algunos materiales que junten diseño de prototipos con formación de fundamento y con formación técnica específica, que ayuden a articular la enseñanza de los profesores en el tramo técnico específico. Estamos pensando en unos veinte kits de este tipo, producción de prototipos para trabajo conjunto de profesores y chicos, por lo menos para algunos procesos fundamentales de la química, la electrónica y la electromecánica”.

Aclaró que habrá que trabajar mucho también en tareas a largo plazo, porque –admitió– “el deterioro sutil que hemos logrado acumular en tantos años tiene mucho que ver con la precarización del trabajo docente y con una organización laboral que no ayuda a un proyecto educativo. Hablo del viejo problema al que ya en los años sesenta y pico se intentó dar respuesta: los que se llamaban profesores taxis, que hoy todavía no está resuelto. Y el tema de la precarización de las condiciones laborales docentes va de la mano de la calidad de la educación”.

Por M.B.

María Rosa Almandoz es directora del INET



Capacitar para la contención

“En este momento en que la sociedad y nuestras propias historias culturales han cambiado tanto, creo que el desafío de enseñar es mayor. Uno aprende una forma de enseñar y luego, cuando viene al aula, la realidad impacta. Entonces es un permanente cambio. Sumado a que no estamos con niños, sino con adolescentes. Antes, las problemáticas se daban en tercer año o en cuarto, y ahora esos problemas impactan casi desde primer año. Hay que adecuar lo que vemos en el aula con respecto a lo que está viviendo la sociedad. Eso es lo que más le cuesta al docente. La sociedad nos está requiriendo una contención mayor del niño en problemáticas personales y para eso hay que estar preparados. No todos los docentes se quieren comprometer con esa realidad. Porque cuando uno escucha a un niño con sus problemas debe comprometerse con su espíritu, con el alma. Y tiene que trabajar esa problemática, no la puede dejar. Hay muchos docentes que no están preparados para eso o directamente no quieren tener esa responsabilidad y se niegan al diálogo. La escuela debe abrir los canales de capacitación referidos a esta

temática y no tanto a los contenidos.

En cuanto a esta situación existe, una actitud que es lógica, porque hay muchos problemas en la sociedad y el docente es un miembro de esa sociedad, que tiene sus problemas, y luego viene a su lugar de trabajo donde tiene que resolver problemas de otros, algunos del alumno y otros familiares. Y algunos se niegan a esto y es lógico.

Nosotros ahora estamos tratando de elaborar un reglamento de convivencia. Ya no se habla de disciplina, se habla de un reglamento de convivencia. Debemos enseñar a nuestros alumnos a convivir en la sociedad. Antes, directamente, era algo que estaba reglamentado con una sanción. Ahora no. Ahora debemos aprender a convivir todos dentro de una escuela.

En esta escuela y por el sector en que nosotros estamos, que es de clase media-baja, no tenemos grandes problemas de agresión, que se dan en otras instituciones. Tenemos el abandono, por parte de los niños, del estudio, pero por causas familiares. Porque los chicos, en el Ciclo de Especialización, ya están en edad

de ir a trabajar. Y muchas veces esos chicos toman el papel del padre ante sus hermanos, entonces quieren ir a trabajar, ayudar a esa familia a traer un sueldo para poder completar la comida o lo mínimo que necesitan. Están en esa dualidad y es una lucha que tenemos en esta institución para que el niño concluya sus estudios. Nosotros les queremos hacer ver que ellos deben terminar estos seis años. La escuela da becas y las da fundamentalmente a los chicos más grandes. Para que no dejen la escuela. Ese es el problema más serio: el abandono en el Ciclo de Especialización. Y queremos retenerlos desde la identidad y desde la práctica, porque cuando el alumno no ve una practicidad, cuando estudia y no ve eso aplicado, abandona y se va a trabajar. Pero cuando estudia también desde la práctica, él piensa que puede trabajar o seguir una carrera inherente a lo que estudia”.

Por A. O.

Marta Rubio es directora del Instituto Brig. San Martín, de Córdoba.

“La educación y el deporte van de la mano, porque necesitás de la disciplina, cuestión ésta que ha sido devaluada. La misma conducta y persistencia que requiere hacer un deporte, debe usarse para estudiar, porque para tener éxito, se hace imprescindible la constancia.

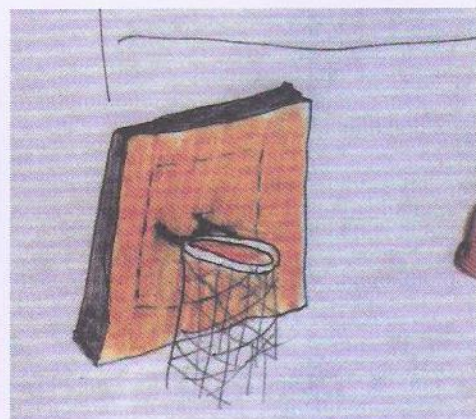
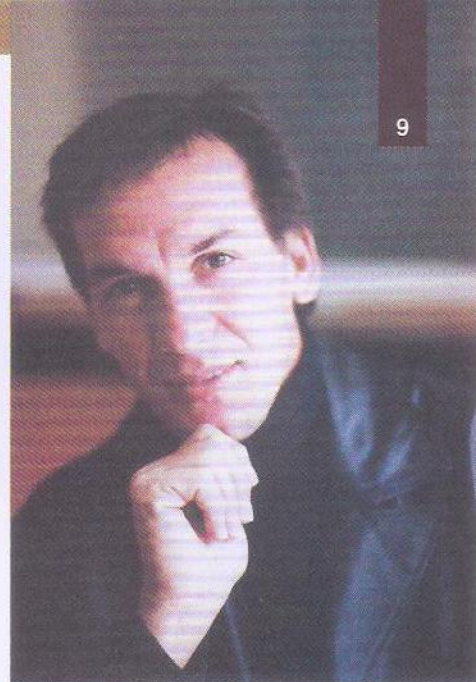
En mi caso, cursé la escuela primaria en Hernando y fue una de las etapas más lindas de mi vida. Como no podía ser otra forma, lo que más recuerdo está ligado al deporte, a los partidos de fútbol con los amigos. Pero en esa época, también me destacaba por ser buen alumno, todos los años era escolta o abanderado.

Después, en el secundario en Río Tercero, cambió la cosa. Me parece que mi viejo tendría que haberse puesto más firme y obligarme a terminar de estudiar porque yo fui bas-

tante inconsciente, cosa de la que hoy me arrepiento. Si bien yo tuve la suerte de jugar al básquet y ganarme la vida, no sé que hubiera pasado conmigo si las cosas se hubieran dado en forma distinta, ya que tampoco entonces el deporte te aseguraba el futuro.

No hay excusas para no estudiar. Hay que darse tiempo para todo. En este punto, considero que no hay opción. Aunque es cierto que hay muchos que se reciben y no consiguen trabajo, no hay que olvidar que es peor si no están preparados. Sea cual sea la realidad de cada uno, la educación siempre sirve, es sinónimo de cultura y de desarrollo. Creo que hay que inculcarle a los chicos esto y trabajar más el concepto de disciplina, sin la cual no se consigue nada.”

Marcelo Milanesio es deportista



“Más allá de los sueños, a la edad en la que la vida es menos recuerdo que interpretación, me he preguntado siempre cómo fue que una chica nacida en un hogar sin libros fue más allá de sus propios sueños. (Si yo no me animaba a aspirar mas allá del trabajo en una librería). Y no encontré otra respuesta que esta: la escuela de

guardapolvos blancos a la que asistí en la década del 50 igualaba las desigualdades, y había maestras atentas a alumnos curiosos. En una pequeña ciudad del norte cordobés, Deán Funes, las buenas notas me dieron la jerarquía social que la ausencia de “dobles apellidos” me negaba. Debo a la lucidez de mis padres, dos aristócratas de espíritu, el haber atendido mis curiosidades de niña y al sacrificio familiar para que mis hermanos y yo siguiéramos estudiando en la ciudad. Y hoy, cuando reencuentro a mis primeras maestras y veo en ellas el orgullo por la alumna que se tornó respetada, íntimamente me conmuevo.

El privilegio del mucho andar, me enseñó que los países serios, desarrollados, son no sólo aquellos que

priorizan la educación como política de Estado, sino los que inculcan a sus educandos la responsabilidad ciudadana.

A riesgo de que ya se convierta en un lugar común, la frase que se repite por doquier: “el problema de Argentina es de educación”, creo que mirarnos en el pasado nos sirve para recrear la mística, pero en realidad es el presente el que nos increpa desde las carencias, para que esas carencias no nos impidan innovar, inventar, crear, ambicionar la excelencia, y, sobre todo, ir poniendo las bases de la nueva escuela, al servicio de un país que debe reconstruirse con la formación de hombres responsables y democráticos.”

Norma Morandini es periodista



“Me siento orgulloso de la educación

que recibí, aunque la de la escuela era un complemento de la de mi casa. Nosotros vivíamos en un rancherío, donde había buenas costumbres, responsabilidad, respeto y urbanidad.

Yo soy del tiempo en que terminar la escuela significaba movilidad social y si bien mis padres no tuvieron posibilidades de instrucción, tuvieron la suerte de conservar la sabiduría y transmitirnos sus valores, como el de vivir con lo que hay y ser felices, pese a algunas privaciones.

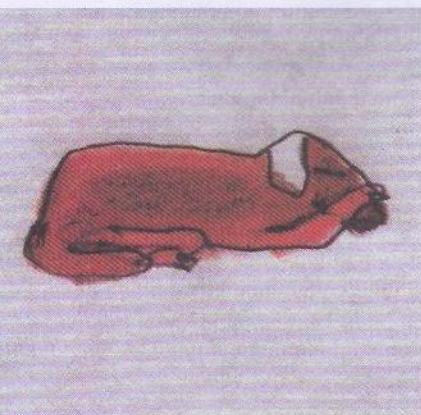
La educación pública que recibí me inculcó el hábito de la lectura y me dejó como enseñanza más importante el no ser sumiso. Yo hubiera querido estudiar abogacía, pero entonces, para mi familia, eso equiva-

lía a lo que hoy sería mantener un hijo estudiando en Tokio.

Hoy, me parece que la escuela y los padres nos hemos perdido de vista y ya no estamos tan cerca.

Me parece que los padres le estamos transfiriendo responsabilidades a los maestros que no les corresponden, en vez de hacernos cargo de nuestras falencias. La educación, que se paga en muchos países del mundo, requiere una gran inversión y no hay que emparejar para abajo. El salario de los docentes no debe formar parte de la agenda política de ningún gobierno, sino que debe ser una política de Estado. Los maestros no deben ser rehenes de nadie, y las familias tampoco deben dejar de lado sus responsabilidades.”

Cacho Buenaventura es humorista



“Creo que la escuela tendría

que apuntar a generar diversidad de opiniones: promover reflexiones y libertades en los alumnos y no apuntar a que se transformen en meros acumuladores de conocimientos.

La educación, claro, no está sólo vinculada a la escuela, sino al contexto familiar y social en el que uno se cría.

Como yo tengo vínculos muy fuertes con gente relacionada a la educación popular y, a raíz de lo mostrado y trabajado por Paulo Freire, me inclino para ese lado; donde el niño tome consciencia del lugar en que vive y cómo vive, donde los docentes enseñen desde la realidad que los circunda y no desde el ideal. Como él diría, los maestros no deben ver reducida su participación al estar frente o ante el hecho educativo, sino que deberían ubicarse en

un estar con ellos (los alumnos) como sujetos de cambio, atendiendo lo que cada uno trae, aportando su mirada y sumando.

Por otra parte, y siempre en la misma idea de la educación popular, rescato la regionalización. Veo que en algunos lugares lo hacen y me parece que cuando uno siente y transmite que los conocimientos no son

algo ajeno, sino cercano, ayuda a despertar el interés y la pasión.

Por mi parte, soy consciente que a través de nuestro trabajo también se puede generar reflexión. La educación y lo artístico no deberían estar divorciados, porque posibilita la creación de un espacio de libertad y aprendizaje.”

Raly Barrionuevo es músico

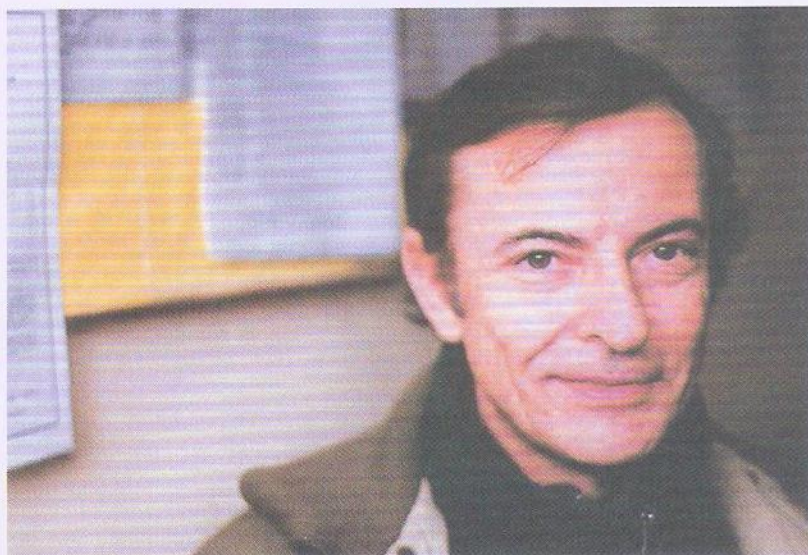
Por M.M. y S.Z



“Al docente le cuesta asumirse como trabajador”

“Muchas de las personas que trabajan como docentes no se asumen como trabajadores. No asumen con conciencia de trabajadores, de asalariados, su situación. Por allí trabajan con sueldos que no alcanzan a cubrir la canasta familiar, u otros en forma gratuita como los adscriptos en la universidad. Hay algo que define Pierre Bourdieu como capital simbólico –“capital fundado sobre el conocimiento y en el reconocimiento”– al cual apuestan este tipo de docentes. Pero, por otro lado, no se solidarizan con el compañero que trabaja de eso y vive de eso. En la Universidad, sólo el ocho por ciento están agremiados. O sea, hay ocho mil docentes, de los cuales no llegan a ochocientos los que están en el gremio y los que participan serán veinte. Esa es la realidad de los docentes. Y esto duele, porque pertenecen a sectores que han ido cayendo en cuanto al consumo y a sus posibilidades con todas las crisis que ha habido.

Creo que muchos de ellos vienen de una clase media que no es solidaria, que piensa en el uno mismo, individualmente. Entonces arrastra eso y considera que el estar agremiado, el luchar gremialmente, es cosa de otros, no de ellos. Ese es uno de los factores, pero hay otros. Hay gente que se acerca a la docencia universitaria como para exhibirlo en algu-



nos lugares y no con una finalidad genuina. Pero en los docentes del secundario también se ven mecanismos de mucho individualismo y poca solidaridad. Lo que pasa es que la conciencia implica praxis, una relación dialéctica, una práctica social que haga crecer al individuo. Si alguien no tiene una práctica social, jamás va a tener conciencia. Haciendo meditación Zen no se llega a la conciencia.

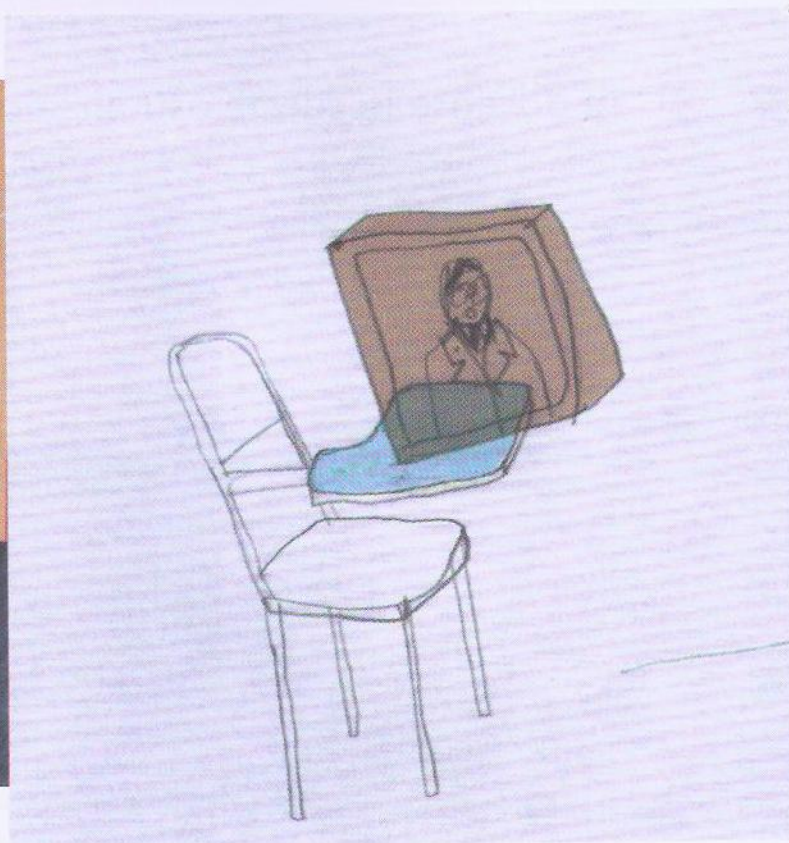
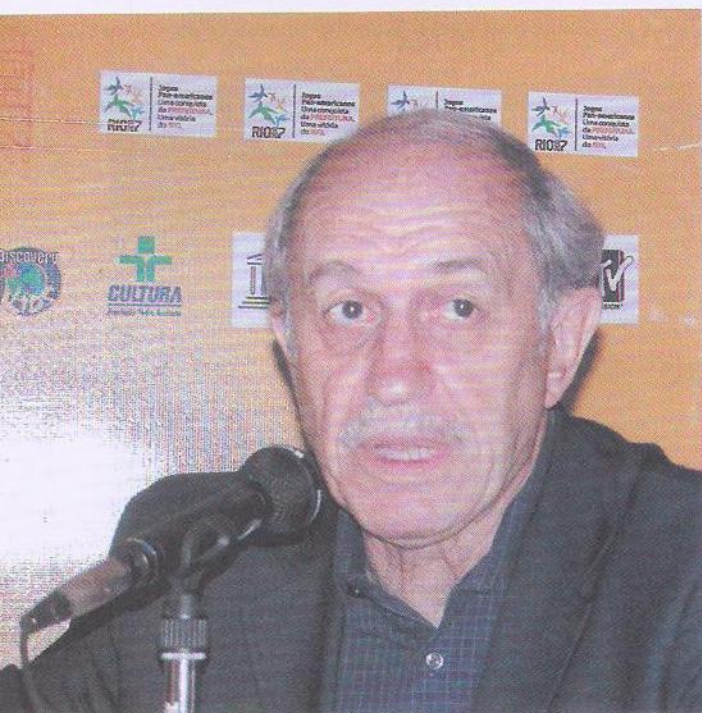
Y esto se nota incluso en la transmisión de contenidos, donde existe una fragmentación de los conocimientos y no hay un intento de reflexión, uniendo esos conocimientos para pensar la realidad que nos toca vivir. Pienso que se debería re-

flexionar integrando los distintos conocimientos. Que haya una interrelación que nos sirva para pensar en el contexto en que nos toca vivir. Porque creo que a lo que hay que aspirar es a transmitirle al alumno la capacidad de comprensión de las relaciones sociales actuales, del contexto en que le toca vivir. Y por otro lado, capacitarlo para aprender. Aprender a aprender, más que los contenidos. Ese es un objetivo importante que a veces se descuida al cargar las tintas sobre los contenidos aislados”.

Por A.O.

Ricardo Sarnago es profesor de la U.N.C. y del nivel medio.

“La comunicación contribuye a la cultura presentista de los jóvenes”.



a inmediatez, la falta de interés por la historia, la realidad virtual, el lenguaje del chat, los tatuajes: todos símbolos de esta época que los jóvenes, mejor que nadie, entienden y reproducen. El escritor e investigador Néstor García Canclini, habló de estas cuestiones que le preocupan hace años, en su breve estadía en Río de Janeiro, Brasil, donde dio una conferencia ante más de dos mil especialistas sobre medios de comunicación y jóvenes, en el marco de la IV Cumbre Mundial de los Medios para los niños y los jóvenes.

Una de sus principales preocupaciones —dijo— es el desinterés de los jóvenes por la historia. “Me preocupa cierto modo de experimentar la relación con el tiempo que se hace especialmente visible en las culturas juveniles. Se habla del presentismo de los jóvenes, que tienen poca memoria del pasado, les cuesta ubicar cuándo hu-

bo tal o cual presidente, la primera o la segunda guerra mundial, y también se habla de la caída de las utopías, del desvanecimiento de la experiencia de imaginar el futuro. Es cierto que en los modos de vida juveniles aparece una intensificación del presente, pero también algunas formas actuales de comunicación contribuyen a esto”, advirtió.

Y citó, a modo de ejemplo: “La música sin narrativa, muchas de las músicas que hoy se escuchan, y sobre todo se bailan, son formas de intensificación del instante; la comunicación mediante el chateo, la simultaneidad de la comunicación a distancia, a veces con alguien que no se sabe dónde está; el móvil, la recepción inmediata de noticias, modas musicales, entretenimientos de otros lugares del mundo, sin el carácter diferido que esto tenía en generaciones anteriores”.

“Vivimos en un mundo en que la experiencia de simultaneidad, a veces más o menos real, a veces bastante imaginaria, es constante. A su vez, la aceleración de la obsolescencia de las modas, la necesidad de pertenencia por formas diferenciales de organización de la cultura juvenil que se oponen, no sólo a la cultura de los adultos, sino a la generación joven anterior, contribuyen también a intensificar esta experiencia de un presente absolutizado o casi absolutizado”, indicó.

Para García Canclini, ese fenómeno cultural tiene mucho que ver con la influencia de los medios de comunicación sobre los jóvenes y el predominio de los medios con relación a la escuela. “La escuela es el lugar donde se aprende a lo largo del tiempo, se recoge la historia y se transmite la historia colectiva, nacional y mundial, y los medios, en cambio, viven en un presente perpetuo y basan su éxito en ofrecer las últimas novedades, en renovar la excitación con las innovaciones”.

Paradójicamente, en tiempos donde el presente manda y la historia tiene un valor limitado, los más jóvenes usan el tatuaje, que no es más ni menos que inscribir símbolos en el cuerpo. “Estas experiencias del presente suelen vivirse en el cuerpo, en el baile, en la recepción y apropiación de la música, en las relaciones afectivas de amistad o de amor y sabemos que todo esto se volvió más precario y más inestable y podrían leerse tal vez los tatuajes, las incisiones duraderas en el cuerpo, como modos de marcar momentos, lealtades, experiencias capaces de ser vueltas iconos”.

Violencia y medios

Desde que los educadores empezaron a preocuparse por la influencia de los medios sobre los niños y jóvenes y su sobreexposición a ellos, se habla de la relación entre la violencia y los mensajes que transmiten los medios. En ese sentido, Canclini opinó: “Me parece que la adjudicación a los medios de una enorme responsabilidad sobre la violencia, suele olvidar las causas sociales y culturales en las cuales se genera la violencia. Por supuesto, entre las sociales, incluyo las económicas y las políticas”.

“Hay preguntas tan elementales –agregó– como por qué, si bien hay tanta violencia en los medios, la mayor parte de los jóvenes que forman parte de las audiencias no salen a matar a la calle, ni a agredir a otras personas. La segunda parte es por qué salen entonces a agredir aquellos que lo hacen. Evidentemente, además del estímulo que puede haber, hay otros factores de desagregación social, de conflicto familiar, de pérdidas personales y colectivas que generan agresión”.

Y continuó diciendo: “A mí me preocupa que, recorriendo las pantallas, en la oferta de setenta canales por

able, que son casi los mismos en México que en Brasil o en la Argentina, no sólo hay mucha violencia sino una gran legitimación y normalización de esa violencia. Hay demasiadas películas en que no sólo los hombres maltratan a las mujeres y la policía a los negros, sino que esto se muestra como suscitando gozo y cierto éxito social y algo que puede ocurrir todo el tiempo”.

Recordó que en otras épocas, en el cine neorrealista italiano, por ejemplo, había “una reflexión hecha a través de la narratividad que permitía entender la variedad de comportamientos dentro de la familia, dentro de un grupo de hermanos o de un grupo de jóvenes amigos, y en donde la violencia aparecía con una historia, con un conjunto de hechos que le daban un cierto sentido. A mí me parece que lo que pasa ahora es más preocupante: por un lado la abundancia irresponsable de violencias de todo tipo no sólo asesinas o sexuales, sino a veces más sutiles de humillación y discriminación, y junto con la abundancia, la ‘normalización’ de esa violencia, usada como un recurso de atracción”.

La formación docente sobre los medios

“Lamentablemente, el deterioro del salario, la desactualización de la planta docente y la pobreza de recursos en general no colaboran para que los maestros tengan la formación apropiada”, dijo.

Pero además, citó, entre otros motivos, la discontinuidad en los planes de estudio. “La escuela sigue teniendo en gran parte una actitud alérgica hacia los medios: la mayoría de los docentes no entiende las oportunidades que los medios les dan y los estudiantes aprenden las destrezas ligadas a la informática, los gustos relacionados con las músicas de su generación y otros saberes, junto con los compañeros de la misma edad y no en el ámbito escolar; entonces se establece una escisión grave entre la vida cotidiana y las obligaciones escolares”.

En ese marco, el escritor reivindicó la necesidad de la formación docente para transmitir a los chicos conocimientos que les permitan tener una mirada crítica hacia los mensajes que emiten los medios de comunicación de masas. “Me parece indispensable que los docentes nos entrenemos en una apropiación, una reelaboración crítica de los medios para incorporarlos a la experiencia educativa. Son parte fundamental de la vida social y como todo aspecto importante de lo social, debe estar incluido en la comunicación y el trabajo educativo”.

Por M.B.

Néstor García Canclini es profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.



La escuela y los medios una historia de desencuentros

“ Durante más de treinta años la visión predominante entre los educadores en relación con los medios de comunicación ha sido, casi siempre, de desconfianza. Tradicionalmente los medios de comunicación –incluyendo el cine–, fueron considerados por los intelectuales como influencias negativas que amenazaban la cultura. Su ‘poder de corrupción’ alcanzaba ante todo a los niños, sobre quienes ejercían sus máximos efectos. La pedagogía no podía olvidar que el cine había nacido en las ferias, había crecido en los suburbios y se había desarrollado sin la ayuda de personas cultivadas.

Durante mucho tiempo no pocos educadores dedicaron sus esfuerzos a defenderse de la amenaza que representaban los medios de comunicación para la cultura. Las acciones que desarrolló la escuela en este contexto se inscribieron en una perspectiva hostil, y reflejaron casi siempre una actitud defensiva.

Estos pronunciamientos apocalípticos sembraron desconfianza entre los receptores, cuyos juicios respecto de los medios de comunicación fueron, por lo general, condenatorios.

Las acusaciones más frecuentes se relacionaron, en primer lugar, con la ‘popularización’ del saber. Mientras que tradicionalmente la cultura y el conocimiento eran símbolo de distinción y constituían un privilegio reservado a grupos selectos, los medios de comunicación (en especial la televisión) masificaban, popularizaban el saber y lo tornaban accesible a personas de todos los sectores sociales del mundo entero.

La crítica, sin embargo, no se limitaba a esa masificación. Incluía también el lenguaje que dichos nuevos medios audiovisuales proponían al receptor. Mientras que por lo general la palabra fue la base de la cultura, desde el surgimiento del cine comenzó a imponerse el lenguaje de la imagen. Para muchos esta imposición significó una degradación cultural.

La visión de los medios de comunicación como vehículos de la ‘anticultura’ trajo consigo dos tipos de reacciones entre maestros y profesores. Por un lado, los medios podían ser ignorados, ya que su carácter antiético se oponía a la esencia educadora de la escuela, protectora de los valores sociales. Por el otro, la creciente presen-

cia y popularidad de los medios llamó a muchas escuelas a pronunciarse en directa resistencia contra ellos, en un papel activo que contrarrestara sus influencias negativas.

Así, durante años la escuela propuso una ‘pedagogía paternalista y defensiva’, cuyos objetivos esenciales fueron ignorar a los medios por sus efectos negativos en los niños, o bien utilizarlos en la clase para desenmascarar su poder diabólico, explicando las diferencias con propuestas culturales elevadas y protegiendo de esta manera a los alumnos.

La educación estaba orientada *contra* los medios. Nada podía hallarse en los medios de positivo y, por eso, era necesario proteger a ‘nuestros hijos y nuestros valores culturales de los peores excesos generados por los medios’.

Esta pedagogía protectora, casi siempre condenatoria respecto de los medios de comunicación, es hoy muy debatida y cuestionada en el mundo entero. Ante todo, es una respuesta poco efectiva a la indiscutida presencia que tienen los medios de comunicación en la vida cotidiana de todos los ciudadanos.

Pensar en los niños como víctimas de una televisión que no hace otra cosa que devorárselos parece ser irreal. No existe una relación causa efecto tan lineal entre lo que se ve y lo que se toma de un programa.

No es posible adjudicar a los medios un papel demoníaco, porque los niños no son pasivos frente a ellos. Ningún medio de comunicación tiene efectos ilimitados sobre los receptores.

Más que preguntarnos qué hacen los medios con los niños (en una clara actitud protectora), el interrogante hoy es ‘qué hacen los niños con los medios’. Es el niño quien hace uso de los medios y no los medios quienes hacen uso de él.

Ningún movimiento meramente defensivo o reactivo da resultado. Lo que se precisa es, en cambio, una alianza, una integración entre los medios de comunicación y la educación.

En lugar de erigirse como un búnker de un supuesto pasado humanista en peligro de extinción en manos de los medios, la escuela debe convertirse en el lugar de inves-

tigación y crítica donde el legado cultural sea evaluado reflexivamente y enriquecido con los aportes del presente. Más que una defensa nostálgica, la escuela debe expresar una permanente 'vigilancia crítica'.

No hay lugar para la visión apocalíptica que culpa a los medios de todos los males, ni para la actitud idealizadora que los acepta sin cuestionamientos ni interrogantes.

Ni la indiferencia y la incompreensión, ni la veneración total. Ambas posiciones reflejan ignorancia respecto de los medios y tienen poco o nada que ver con el lugar desde el cual los receptores y la escuela, en particular, deben situarse en relación con los medios."

El diálogo es posible

"El diálogo entre la escuela y los medios es desde luego posible. Buscar el lugar que puedan obtener los medios en la educación, a través de una formación que los analice como objeto de estudio y conocimiento, es, en efecto, necesario. La escuela no concentra la suma de conocimientos y de informaciones que recibe hoy un alumno.

Es preciso articular los campos de la educación y la comunicación, a fin de cruzarlos y de construir nuevos pa-

radigmas que integren los aportes de ambas disciplinas.

No es posible analizar la relación de los niños con la escuela y el saber, sin considerar el lugar que ocupan los medios de comunicación (especialmente la televisión) en su vida cotidiana. Las investigaciones en educación y en comunicación deben articularse a fin de elaborar estrategias específicas comunes.

Proponemos así una educación en medios que revalorice la cultura de los propios alumnos, para quienes los medios de comunicación son parte fundamental de su identidad cultural.

Más allá de la diversidad, lo que identifica a todos los niños es su derecho a aprender en la escuela y, ciertamente, de los medios."

(Extracto del artículo aparecido en el n° 26 de la Revista Iberoamericana de Educación, Mayo-Agosto 2001)

Roxana Morduchowicz, es Doctora en Comunicación de la Universidad de París y de Comunicación en la UBA.

Por E.M.



Colina del Valle

Viva la magia y el encanto de inolvidables vacaciones en un lugar de ensueños

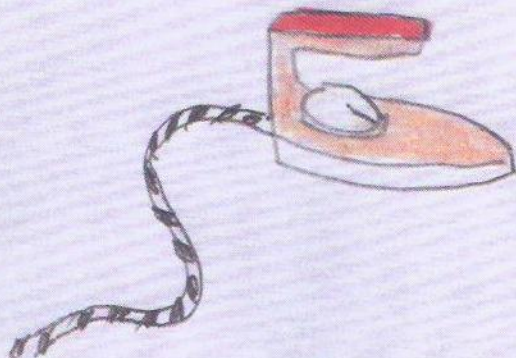
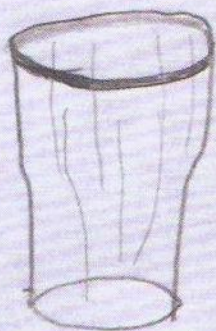


- 23 cabañas californianas tipo country con capacidad desde dos hasta seis personas, decoradas y amobladas con gran calidez, confort y buen gusto.

- Televisor por cable, calefacción, cocina, heladera, agua caliente, con uno o dos baños y con uno o dos dormitorios. Servicio de mucama.

- Rodeadas de un gran parque de árboles añosos, brindan un clima especial para el relax y la vida familiar.

Mina Clavero - Provincia de Córdoba - República Argentina
 Complejo: Olmos Sur s/n - (5889) - Tel: (54-3544) 471177 - Fax: (54-3544) 471177 - Email: informes@colinadelvalle.com



Donde **habita** el olvido

Allí donde la pobreza no hace distinciones, donde el empleo público y los planes sociales son el principal modo de subsistencia de las familias, donde no hay transporte y existen problemas serios con el suministro de agua y luz, la escuela se hace fuerte.

Tratamos de olvidar aquello que nos duele. Y Lucio V. Mansilla lastima. Será por eso que allí el olvido, en todas sus acepciones, ha encontrado su hogar. A cinco kilómetros de Las Salinas, a 90 de la ciudad de Deán Funes, casi en el límite con la provincia de Santiago del Estero, este pueblo de 1.200 habitantes que tiene más niños que adultos, es la postal del abandono. Pero también del esfuerzo por desalojarlo.

Con sus 27 años como maestra del nivel inicial, la directora del jardín de infantes “Esther Quevedo” es una de los tantos que resisten frente a la desatención que sufre el pueblo y sus habitantes.

Fue su insistencia la que le permitió ver a Rosanna Aguilar cómo, después de años en que estuvo parada la construcción del jardín —porque los fondos destinados a la obra fueron desviados—, se terminaba el edificio en donde hoy van a clase 46 niños. Y es a través de las notas que envía incansablemente que intenta dar solución a las dificultades que tiene con la provisión de agua y luz, el pueblo en donde también vive. “Cada 15 o 20 días hay problemas con el agua por culpa de las conexiones clandestinas que hay en los campos porque el agua es carísima”, dice Rossana, para quien los inconvenientes con el agua “dentro de todo, los hemos solucionado”, acostumbrada como está al hecho de que sólo exista suministro dos o tres horas al día. Dos o tres horas, en un pueblo que a partir del mes de octubre soporta temperaturas de 50 grados.

“El problema es el de la electricidad, que sube y baja y que se corta la luz cuatro veces al día: así se rompen los electrodomésticos y acá en la escuela salta la térmica”, comenta preocupada. Pero su preocupación no todos la comparten: el legislador de la zona al que le llevó copia de todos los trámites realizados ante la cooperativa de luz para lograr un buen servicio perdió la carpeta.

En el 2001, la epidemia de hepatitis —con más de 80 casos en la escuela— hizo que Lucio V. Mansilla estuviera durante unos pocos días en los noticieros y diarios de la capital cordobesa. Y fue esta epidemia la que puso en evidencia que lo que enfermaba en Lucio V. Mansilla no era la hepatitis, sino la pobreza. Sin agua, y en medio del brote epidémico, no se suspendieron las clases porque los chicos no tenían en dónde comer. Allí, todos los alumnos reciben Paicor (Programa Alimentario Provincial), a excepción de los que tienen padres que son empleados de la municipalidad o del Paicor, que son los menos.

La falta de médicos, insumos y medicamentos es otro de los temas preocupantes. En el Hospital Municipal Bercovich Rodríguez, sólo existe una doctora que no cuenta con los elementos necesarios para hacer análisis ni radiografías. Tampoco hay dentistas ni oculistas: “Los niños tienen los dientes picados, a los mayores se les terminan cayendo por falta de atención, y una nena casi perdió la visión en un ojo”, relata la directora del jardín y agrega: “Acá no tenés cómo saber si a un chico le hace falta anteojos”. Solamente se atienden las urgencias y la única salida pareciera ser en ambulancia: cada quince días, se traslada a Deán Funes a todo aquel que necesite realizarse análisis, radiografías y ecografías.

Perdidos

Pocos habitantes, pocos votos ¿por qué alguien habría de preocuparse?, se preguntan resignadas las docentes de la escuela primaria que, a diferencia de las del jardín, no viven en Lucio V. Mansilla, y tienen que hacer dedo para llegar o irse de la escuela, porque hay un único ómnibus que las deja en la ruta al mediodía y sólo regresa los lunes y los viernes.

“La escuela está para contener: có-

mo vamos a hablar de calidad educativa”, dice Bibiana Peloso, maestra de tercer grado de la escuela primaria “María Laurentina Robledo”.

Según coinciden todas las docentes del nivel, los problemas de aprendizaje son muy serios en el área de lecto-escritura: “Los chicos no reconocen las letras ni los sonidos, escriben al revés”, dice Marina Rodríguez, de primer grado. Los problemas de retención y comprensión, señala Paula Carrizo, a cargo del segundo grado, se ven agravados por el bajo peso y talla que tienen los chicos: “Esto es evidentemente notorio en la primer semana de clases, después del verano que no han comido en la escuela; los chicos se nos duermen en el aula, vienen desganados, no te contestan”. “Uno sabe que no cenan, que toda su alimentación se basa en el Paicor, por ahí se desmayan o marean”, resume Bibiana. La comida no es sólo lo que les falta: el abrigo también suele escasear, sobre todo en invierno cuando a más de uno se lo ha visto en manga corta.

La precariedad de las viviendas hace que el hacinamiento y la promiscuidad sean una problemática de difícil solución en estas familias que tienen un promedio de siete hijos y cuyos padres, las más de las veces, emigran a las ciudades para poder trabajar y dejan a sus hijos al cuidado de los abuelos: “Los chicos duermen todos juntos con sus hermanos y comparten la habitación con los adultos”, cuentan las docentes, que, sin embargo, indican que “el sexo es un tema tabú”. Todas coinciden en señalar la necesidad de que el sistema de salud provea métodos anticonceptivos y brinde educación sexual a los jóvenes y adultos.

Aunque la falta de trabajo de los mayores —que subsisten gracias a planes sociales— obliga a los niños a dejar temporariamente la escuela para incorporarse tempranamente al mercado laboral, paradójicamente,

también los ayuda en su rendimiento escolar. Acostumbrados a manejar dinero cuando venden leña, quirquinchos, pan casero, iguanas, o bichos que quedan en la costa de las salinas cuando el agua se retira (que son requeridos por los pescadores), los alumnos son una luz en matemáticas. “No te imaginás lo rápidos que son para los números: uno los ve en el quiosco de la escuela; con las moneditas calculan qué es lo que se pueden comprar o no”, cuenta Gladis Acosta, del sexto grado.

Gracias a la influencia que tiene el medio y las actividades que desarrollan, los chicos no sólo son buenos sacando cuentas, son excelentes en todas las actividades vinculadas a lo manual y se entusiasman como pocos en el taller de tecnología de la alimentación. Las maestras se encargan de recordar y contar las anécdotas: la de la vez que llevaron a otra escuela un escudo hecho por un chico de primer grado con bolitas de papel crêpe y nadie creía que el autor fuese un niño de seis años; las “cosas hermosas” que hacen para el día del maestro o el día de la madre; de lo rico que les salieron los bombones con dulce de leche que hicieron con la maestra de tecnología... y así.

La “calidad humana” de los chicos, que “son respetuosos, dóciles y muy buenos niños”, es resaltada por Argentina Asís, directora de la primaria, mientras todas las maestras asienten con la cabeza. “Nada que ver con los chicos de la ciudad, que por ahí se hacen los cancheros”, dicen, al tiempo que admiten que la relación con los padres también es envidiable: “Acá todavía existe el respeto de venir a avisar por qué el chico faltó, además te entienden y te dan autoridad, las madres vienen y

te dicen: ‘haga lo que considere necesario, yo tengo ocho chicos y no sé cómo hacer, y usted que tiene veinte...’”.

De la misma manera, a diferencia de lo que ocurre en la ciudad, la atención de los alumnos es más personalizada, pero también existen dificultades: “Los contenidos los hemos simplificado para que les sean más útiles”, señalan las maestras al tiempo que se quejan; “Acá no mandan a ningún psicopedagogo que nos ayude, sobre todo con los chicos que tienen problemas”. En algunos casos, los problemas se deben a retrasos cognitivos que no han sido convenientemente tratados por falta de profesionales y escuelas especializadas: los alumnos con discapacidad intelectual están integrados con los otros chicos, sin que exista la posibilidad de hacerles un seguimiento serio.

Pero a pesar de estos y otros inconvenientes, las docentes hacen grandes esfuerzos para mejorar: el año pasado se inició un proyecto de articulación entre el jardín y el primer ciclo y desde el nivel inicial se trabaja fuertemente para concientizar a los padres que al jardín los chicos no van “sólo a jugar”, sino a aprender.

Diamantes en bruto

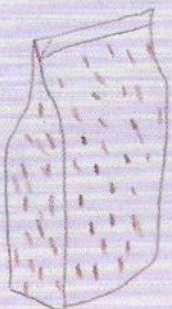
En el IPEM 308, el esfuerzo toma la forma de ladrillos y paredes. En 1999, se abrió el secundario en Lucio V. Mansilla, cuya especialidad –mantenimiento edificio– según señalan los profes, en su mayoría arquitectos, es lo que permitió finalizar varias aulas y el taller donde hoy aprenden los chicos: “Nosotros nos hemos puesto a terminar las aulas: si hubiese otro perfil seguiríamos dando clase en el comedor”.

Pero no hay mal que por bien no venga. “Los chicos se sienten identificados con las renovaciones que están haciendo, se sienten realizados porque ellos son los que limpiaron los bancos, embutieron la parte

eléctrica y además organizaron rifas y bingos para poder comprar los materiales”, dice José Pereyra, arquitecto y docente.

Hace cinco años se creó el secundario, que hasta ese momento no existía en el pueblo y provocaba que gran parte de los niños que egresaban de la primaria dejaran de estudiar: “Yo estoy muy contento porque he aprendido mucho”, dice Leonardo Díaz, alumno de sexto año, quien señala: “la escuela me facilitó el estudio, si hubiera tenido que ir a Quilino, no hubiera seguido”. Para Carmela, de sexto año, con un bebé de un mes y una nena de un año y medio, si no fuera por el empeño de los docentes, no hubiera continuado estudiando. Ella, como otros de los alumnos que asisten al IPEM 308 que provienen de Tuscal, una localidad a 18 kilómetros de Lucio V. Mansilla, o de San José de las Salinas, vive en el albergue –para mujeres; el internado es para hombres–, manda a su hija más grande a la guardería municipal y asiste con el bebé recién nacido a la escuela. “La directora me insistió que no dejara el secundario, que tratara de venir como pudiera”, cuenta Carmela que también está muy contenta con su escuela y los profes, aunque le gustaría que hubiese una especialidad que se orientara más a los intereses de las mujeres.

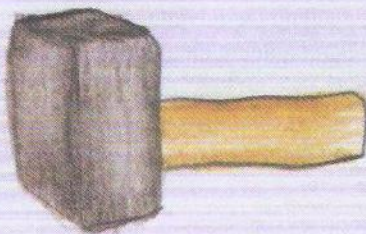
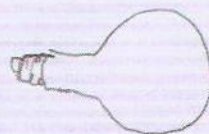
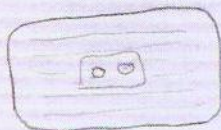
El perfil, según señalan los docentes, se eligió buscando mejorar la calidad de vida de los chicos que habitan el norte cordobés: “La mayoría se iban a trabajar a Córdoba, en la construcción, y terminaban viviendo en una villa, y las mujeres se quedaban acá solas: la idea era que los hombres pudieran tener las herramientas necesarias para poder trabajar y que las mujeres pudieran arreglar su casa”, relata Enzo Rojo, secretario docente del IPEM. Si la opción es que dejen el pueblo, “nosotros tratamos de dotarlos de lo necesario para que puedan manejarse con seguridad: cómo se hace un re-



cibo, un contrato, un presupuesto, también les enseñamos ética”, sostiene José Pereyra.

Aunque las carencias son muchas, los docentes se encargan de remediarlas: “No tenemos elementos de trabajo, no hay bibliotecas ni libros que los chicos puedan consultar, así que hay que dictarles o traer fotocopias de la casa. La parte práctica también se hace muy cuesta arriba porque acá tenemos que revocar, levantar una pared, poner cables e instalaciones; y acá más que una masa y dos cucharas de albañil no encontrás. Así que nosotros tenemos que venir cargados o hacer una polla para comprar las herramientas.”, dicen entre resignados y orgullosos: “En definitiva, pagamos para dar clases”.

La preocupación de los docentes por brindar un futuro mejor a sus alumnos no se reduce sólo a pagar de sus bolsillos los elementos con que los chicos tienen que aprender: “El 80% de los chicos trabaja, cuando a fin de año se levanta la sal, se les contemplan las faltas. Tenemos un sistema de tutorías, cada uno de nosotros hace un seguimiento a los chicos que tienen dificultades, vamos a la casa cuando faltan a clase: el objetivo es que queden dentro del sistema, si no pueden rendir, les damos otra oportunidad”, dicen los profes de Matemáticas, Daniel Nieva y Miguel Farías. Y utilizando una metáfora futbolera sostienen: “Estamos trabajando siempre en el área chica, tenemos poco margen de maniobra, tenemos que hacer el pase preciso, sin especular, porque no podemos dejar que los chicos dejen de estudiar”.





La explotación de las salinas

En el año 1988, se realizó la última cosecha de sal en las minas –ahora abandonadas– situadas en las cercanías de Lucio V. Mansilla. Aunque son muchos los que no entienden por qué se dejó de explotar un recurso tan importante, para otros es un alivio.

“Agradezco a Dios que se hayan terminado las cosechas de sal”, dice Rossana Aguilar, directora del jardín de infantes de Lucio V. Mansilla, que tiene un marido que durante años trabajó como mecánico, maquinista y guinchero en las cosechas. “Es un trabajo muy sacrificado: durante el verano hace 50 grados a la sombra y en invierno es un páramo; además, todo depende de la lluvia”.

Cuando las lagunas que se forman con las precipitaciones se secan, los obreros se internan en Las Salinas, con una barquilla marcan su lucha –nombre que recibe la parcela a trabajar– y luego golpean el piso para romper la capa sólida hasta formar una montaña de sal que es cargada en un volquete –que se desplaza a través de vías– de 1000 kilos. “Y todo eso para que les paguen sólo \$2 por volquete”.

El Olvido

Sin embargo, no siempre estos esfuerzos tienen buenos resultados. “Por ahí se hace muy difícil con los padres, sobre todo de las mujeres. No las quieren en la escuela porque dicen que los chicos fuman, se ponen de novios y tienen miedo que las mujeres se queden embarazadas”, cuentan los docentes, que saben que el problema de los embarazos adolescentes no sólo afecta a las alumnas de la escuela sino a las jóvenes de la comunidad en general y que podría mejorarse con un programa de educación sexual.

Los que sí están por terminar el secundario tienen muchas expectativas. Leonardo y el resto de sus compañeros piensan seguir estudiando, muchos de ellos en áreas que poco tienen que ver con la especialidad: “Hay uno que quiere seguir abogacía, otra amiga, magisterio y hay un chico que quiere ser chef”. Sea que estudien, o no, gran parte de los chicos van a abandonar el pueblo cuando egresen: “Acá no hay muchas posibilidades, pero en otro lado sí”, cuentan.

La escasez de oportunidades en la zona también es tema de preocupación entre los docentes. “Los profesores hemos conversado mucho sobre esto, porque nos inquieta que con un recurso productivo y turístico como son Las Salinas, no se opte por capacitar a los chicos, que no haya programas que integren a la escuela, a la intendencia y a las empresas para utilizar esos recursos. Acá vienen contingentes en 4x4 a recorrer Las Salinas, hay una isla que se llama Monte de Las Barrancas que tiene una flora y fauna únicas, y sin embargo nadie se preocupa por combinar los esfuerzos para darles un futuro a estos chicos”, dicen a coro.

“Uno se apena de que las oportuni-

dades sean muy pocas, porque los chicos son diamantes en bruto”, dice Enzo, con la tristeza en los ojos. “Estamos huérfanos de la Provincia, somos el último pueblo de Córdoba, estamos olvidados de todo”, repiten los docentes.

El olvido de nuevo. Y la paradoja. No se puede olvidar lo que nos duele, porque el dolor está allí para recordarnos su existencia. ¿Será que Lucio V. Mansilla no nos lastima?

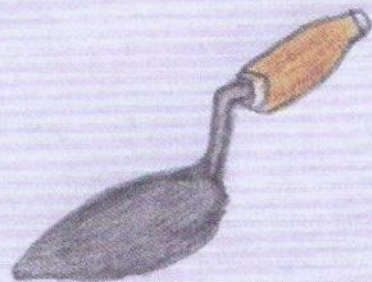
Por M.B.A.

La tragedia como nombre

Cuando en 1999 se inauguró el edificio donde actualmente funciona el jardín de infantes de la localidad de Lucio V. Mansilla, la escuela debió proponer y justificar en una terna el nombre que quería para el establecimiento. Fue elegido el de “Esther Quevedo”, una niña de 7 años que murió en 1961 cuando, por acción del viento, se le cayó encima el rancho que funcionaba como escuela, mientras jugaba en el recreo con otros chicos. Dicen, quienes tuvieron oportunidad de vivirlo, que la niña no murió enseguida, sino en Deán Funes, luego de que la trasladaran en ambulancia. Su sufrimiento y el impacto que tuvo en la comunidad marcaron su impronta en la escuela que lleva su nombre. El dolor tiene un lugar en Lucio V. Mansilla.

Sin plaza

La recreación no tiene un espacio en Lucio V. Mansilla, donde no existe el trazado fundante de una plaza. El único lugar en el que hay juegos es en el patio del jardín de infantes, donde van a jugar chicos de todas las edades. La directora, junto a quienes conforman la comisión de padres, están preocupados por el mantenimiento del lugar y quieren cerrar con alambrado el patio para evitar que los mayores terminen rompiendo los juegos de los más pequeños.



Experiencia innovadora

Cineastas cooperativos



Feelings are important

Creatividad, trabajo en equipo, camaradería y una alta dosis de motivación se funden en una experiencia que, desde la producción audiovisual, logra articular distintas asinaturas e involucrar a la comunidad educativa del Instituto Brigadier San Martín de Córdoba.

“La mesa redonda es un símbolo. Cuando nos sentamos en ella, somos todos iguales. Tenemos los mismos derechos y las mismas obligaciones”, le explica el Rey Arturo a Lancelot en un inglés no muy británico, pero inglés al fin. Lancelot, que todavía no es *sir*, queda impresionado con la explicación y ya en la escena siguiente, Arturo lo transforma en su caballero tocándolo en cada hombro con su pesada espada Excalibur. Así termina la película y empiezan a pasar los títulos encabezados por Lancelot-Nicolás Fernández, alumno de sexto grado, mientras suenan los primeros aplausos y Carlos Lavarello (director) y Jorgelina Leiva (directora de actores) sonríen satisfechos por haber logrado esta pequeña joya audiovisual de 17 minutos que se llama “Feelings are important” (Los sentimientos son importantes).

La película resume los valores que pone en práctica y que son el común denominador de esta experiencia educativa del Instituto Brigadier Juan Ignacio San Martín, de Argüello: creatividad, camaradería, interdisciplina, trabajo cooperativo y una alta dosis de motivación. Y no por casualidad, ya que el instituto es una cooperativa de trabajo que comenzó en 1974 como escuela primaria y hoy tiene los niveles inicial, primario y medio, en los que se desempeñan unos 70 socios, entre profesores y no docentes.

“Yo ingresé en 1979 a esta institución, y era de vanguardia, porque en aquella época teatro no estaba implementado como materia en casi ninguna escuela —destaca Leiva, profesora de Teatro—. Acá los chicos tienen teatro desde primero a sexto grado, así que saben cómo es esto. Y ya tienen una disciplina teatral y actoral. Son totalmente creativos. Llegan a sexto grado y ya se largan a hacer cosas maravillosas. Después, está el desafío de trasladar lo teatral al rodaje de una película, que no es una secuencia como en una obra de teatro”.





Filmografía "transversal"

En los últimos años, desde la asignatura Producción Radial y Televisiva, la escuela ha desarrollado toda una filmografía, que se remonta a 1999, cuando en el marco del proyecto Lusida se filmaron dos cortos de tres minutos, a partir de un concurso de guiones realizado entre los alumnos.

Al año siguiente, el "Rap de los de abajo", coproducido con Música y Teatro para el Día del Trabajador, les dio la satisfacción de ganar un premio otorgado por la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba, que les valió que los cordobeses pudieran conocer, a través de Canal 10, una contundente letra que en su estribillo reza: "Este es un mensaje para meditar: es hora que sumemos y se dejen de restar". "Considero que es un video con imágenes muy crudas, muy duras –señala Carlos Lavarello–. Creo que es el trabajo más importante que se hizo, el que salió más redondo. También tuvo que ver con que rescata los valores cooperativos, debido a que estamos en una escuela que es una cooperativa de trabajo".

Luego vino una de las obras más ambiciosas y mejor logradas: "Feelings are important", la historia del Rey Arturo y los caballeros de la mesa redonda, hablada en inglés y subtitulada en castellano. Jorgelina Leiva rescata que lo más importante de este trabajo "fue la integración, porque con el Rey Arturo se integró el primario y secundario. Y también participaron las mamás en utilería y vestuario. Fue una integración total, una interdisciplina entre varias materias: Inglés, Plástica, Teatro, Producción Radial y Televisiva. Y también de toda la comunidad educativa, padres y familiares".

Hasta que en el año 2002 se animaron a filmar un mediotraje ficcional de 57 minutos, con un costo de menos de 900 pesos. "Cuando me vean" narra la historia de Tito, un joven que buscando realizarse emigra del campo a la gran ciudad. Allí lo reciben la indiferencia, el peligro y la explotación, en contraste con los vínculos familiares que recobran valor simbolizados por una antigua bocina que le regaló su hermano mecánico para su bicicleta. Elián Cuassolo, quien participó en la producción, recuerda: "Fue una experiencia rica, muy buena, aprendimos a valorar muchas cosas y todos nos quedamos satisfechos. Y lo vivimos como un trabajo conjunto, porque en el momento de la filmación todos estábamos cooperando: unos actuando, otros filmando, otros haciendo la escenografía, para que en el momento preciso salga todo bien".



Lavarello es licenciado en Comunicación Social y dicta la materia Producción Radial y Televisiva, en 5º año, asignatura desde la que se articula este proyecto que desde 1999 ha dado como fruto tres cortos, un videoclip y hasta un medimetraje (Ver Filmografía...), que se han financiado principalmente "reciclando cosas" y, a veces, con aporte de la propia escuela o de alguna institución oficial. El docente explica que la experiencia de producción audiovisual con los alumnos "es un proyecto de trabajo, de un trabajo en serio. No estamos jugando a que hacemos cine. Hacemos cine". Y describe la rutina de trabajo: "Cada grupo tiene un encargado, que es el responsable de hacer funcionar a ese grupo. Y a su vez, lleva las inquietudes a los asistentes de dirección, que son los que me lo transmiten a mí, que hago la dirección general. Es como salir a hacer un campamento con los chicos, con la diferencia de que estamos trabajando".

Por amor al arte

Elián Cuassolo, egresado de la promoción 2003, se encargó de la producción de uno de los cortos: "Nosotros no lo tomamos como un requisito para aprobar la materia, sino como una vivencia entre todos. Porque no en todos los colegios se da esta posibilidad, la posibilidad de compartir y aprender cosas entre nosotros y con los profesores. Cosas que quizás desde nuestro interés nunca íbamos a realizar".

"Y eso que sabíamos que estos proyectos no eran para aprobar la materia. Era un emprendimiento dentro de la materia, pero no íbamos a tener una nota. Y lo mismo lo hacíamos", señala Juan Vargas, del equipo de iluminadores y actual estudiante de ingeniería en sistemas.

Lavarello aclara: "Esto no lleva calificación. Yo no puedo calificar a un alumno porque colocó una luz, o porque llevó una cámara, o armó una escenografía. Yo presento el proyecto y les pregunto: '¿Quién está con esto? El que lo quiera hacer, que venga'. Por ejemplo, para el último medio metraje, hubo una jornada de rodaje que comenzamos a las dos de la mañana en el centro de Córdoba y terminamos a las seis de la tarde. Son jornadas agotadoras. Entonces pasa por el compromiso. Y lo interesante es que participan todos".

Motivación, camaradería y creación

El alto valor motivacional –tanto para alumnos como para docentes y directivos– es la clave del éxito pedagógico de esta experiencia que ha modificado también el tradicional vínculo educativo: "La relación profesor-alumno se transforma positivamente. En una materia recreativa o creativa como es la mía, siempre hay una buena relación entre docente y alumno, porque de lo

contrario no se podrían crear cosas. Hay una relación casi afectiva. Yo no les pongo la distancia, somos todos uno, porque tenemos que funcionar de esa manera para crear. Por supuesto que hay que poner límites, para que lleguen a una disciplina teatral, una disciplina de trabajo creativo", reflexiona la profesora de Teatro. Lavarello observa que "se ha formado una relación muy afectuosa, por la gran cantidad de horas de trabajo y de estar juntos. Por estar compartiendo cosas fuera del aula, cosas que no podés compartir dentro de ella. Por ejemplo, hay chicos que a partir de este proyecto han decidido su futuro para estudiar".

Y no sólo en la relación docente-alumno han influido los rodajes. Matías Nunsevich, también egresado de la promoción que filmó el medimetraje, recuerda que "eso sirvió mucho para unir los dos cursos, sexto A y sexto B, porque siempre hubo rivalidades entre nosotros. Pero cuando llegaba el momento de salir juntos a un lado, se olvidaban todos los problemas y nos uníamos para hacer el trabajo en grupo".

Lavarello concluye, explicando el impacto que el proyecto ha tenido más allá del ámbito escolar: "Lo importante es que la comunidad educativa se da cuenta de que se puede hacer con medios mínimos algo digno de verse. Que están haciendo comunicación y que es una comunicación alternativa a la de los medios masivos. Y que puede llegar, no a verse masivamente, pero sí a la posibilidad de decir que yo hago comunicación y planteo cuál es la problemática de mi comunidad".

Por A.O.

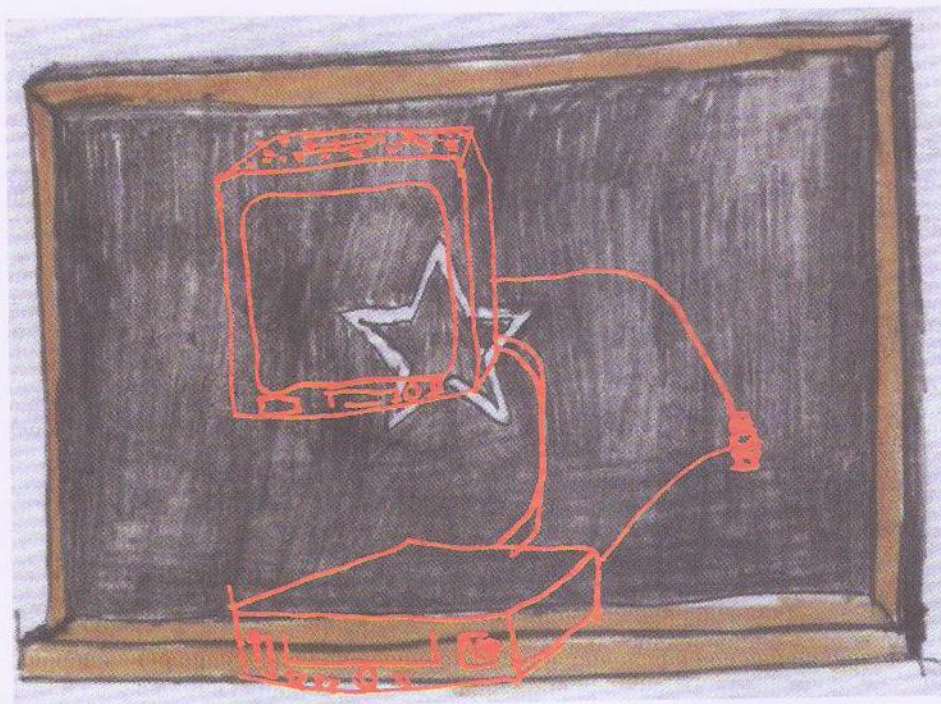
Cuando nos veamos

Matías refiere una de las tantas anécdotas que han atravesado las trabajosas horas de rodaje: "Me acuerdo que en la filmación de 'Cuando me vean', una compañera actuaba de prostituta en la calle Independencia, frente a la Catedral. Estaba tan bien, que venían tipos y le decían cosas y le preguntaban cuánto cobraba, porque parecía una prostituta en serio". "En esa misma escena, pasaba a cada rato un hombre vendiendo café. Iba y venía, iba y venía mirándola a ella y ni se daba cuenta que estábamos filmando", evoca Juan el mismo *back stage*.

"Cuando las vemos, cada vez nos gustan más. Y nos enriquece más verlas juntos, porque las hicimos juntos y cuando las vemos nos reímos y nos acordamos las cosas que convivimos, que no son comunes", se enorgullece Elián.

–¿Se imaginan en una fiesta de 25 años de egresados viendo estos videos?

–Yo soy muy sentimental, así que me voy a emocionar mucho –avizora Matías–. Ver ese trabajo que hicimos y recordarlo con todos los compañeros, y ya nomás me pasa, es algo que a mí siempre me gusta recordar y me emociona. Ojalá lo podamos hacer.



La Reforma Educativa

La escuela secundaria está en crisis en el mundo. En Argentina casi el 50 por ciento de los chicos abandona o deserta. Ese no es el problema de los cubanos. Casi la totalidad de los jóvenes está dentro de las escuelas pero, sin embargo, las autoridades educativas están preocupadas por garantizar que los adolescentes reciban una educación más acorde a sus necesidades y, en ese sentido, iniciaron una reforma profunda.

El Ministro de Educación de Cuba, Luis Gómez Gutiérrez, de paso por Buenos Aires, explicó que la decisión de designar a un maestro único al frente de cada curso de la escuela secundaria en ese país, obedece a un estudio pormenorizado de los principales problemas del nivel. "Ese profesor es un educador y tiene una formación general e integral, es decir que debe dominar todas las materias e incorporar al proceso de enseñanza la televisión, el video, la computación, que son medios muy poderosos", afirmó el Ministro.

Una de las principales características de esta reforma que se instaló este año en Cuba, es la utilización de esas nuevas herramientas tecnológicas para el desarrollo de la clase. Gómez Gutiérrez explicó sus beneficios: "Bien empleados, no como lamentablemente se emplean, usados como herramienta, la TV y los videos facilitan la tarea mientras el docente hace la labor de educador. En la reforma que encaramos también está involucrada la familia y el docente, que tiene a su cargo sólo quince alumnos y tiene la posibilidad de visitar los hogares para lograr así una debida caracterización de cada uno de los adolescentes".

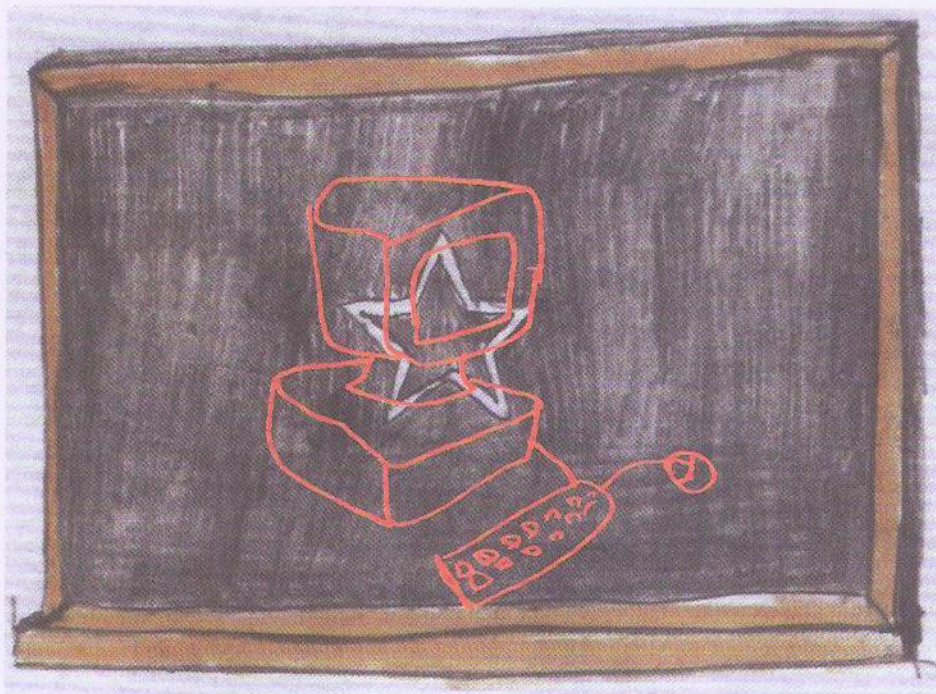
La escuela secundaria cubana decidió incorporar el diagnóstico psicopedagógico en el nivel medio. "Hacemos un diagnóstico acerca de las características del alumno, su ritmo de aprendizaje y todos los factores, incluso los sociales y familiares, que puedan afectarlo. A partir de ahí se diseña una frontera pedagógica para lograr que cada niño o joven

aprenda lo que deba aprender", dijo el Ministro.

Un pueblo universitario

Gómez Gutiérrez sostiene que en Cuba no es un problema la deserción de los niños y jóvenes de las aulas: "Logramos que todos los niños que terminan la primaria pasen a la secundaria, y todos los que terminan la secundaria tengan garantizado también estudios en la enseñanza superior", aseguró. El objetivo —agregó— es que en pocos años todos los cubanos sean "un pueblo de universitarios" porque eso ayudará a "obtener la igualdad a la que aspiramos".

En cuanto a la escuela secundaria, lo que intentan es mejorar el aprendizaje de los jóvenes en una etapa de su vida que —reconocen— es conflictiva. "Queremos llegar a lograr una sociedad verdaderamente justa, que se base en la igualdad de todas las personas, lo cual sólo es posible si logramos una igualdad de cultura



en Cuba

y de conocimientos. De lo contrario, no estaríamos construyendo la sociedad socialista que logre conquistar toda la justicia social que es posible”, indicó el ministro cubano.

“Una sociedad donde exista el analfabetismo, donde haya marginalidad, con niños sin escuelas y personas que apenas pasan el sexto grado de enseñanza, no se puede llamar sociedad. Porque hay mucha desigualdad y esa desigualdad, lamentablemente, existe hoy en la mayor parte de los países del Tercer Mundo y está marcada desde que los niños nacen. Depende en qué hogar nace un niño, quiénes son sus padres, cuáles son sus niveles sociales y culturales para determinar su vida futura”, añadió.

Educación inicial

Otra de las áreas a la que los cubanos otorgan prioridad es el nivel inicial. “Este tramo de la vida de las personas es decisivo para el futuro en la formación de la personali-

dad”, apuntó. En Cuba entienden que cuidar la educación de un niño desde temprano es también cuidar su salud. “Es un elemento esencial, en nuestro país hay una excelente atención médica, de carácter preventivo, y todos los niños son vacunados contra todas las enfermedades en el primer año de vida. La mayoría de éstas están erradicadas, hay una atención especial del médico de familia y de otras instituciones de salud, que están al servicio gratuito de toda nuestra población.

“Esta tarea de prevención en salud la hacemos en conjunto con la escuela –aclaró– y también nos ocupamos de la nutrición, algo muy importante en esta edad. En ese sentido se distribuyen alimentos imprescindibles, como la leche. Con un dólar norteamericano se pueden comprar 108 litros de leche”.

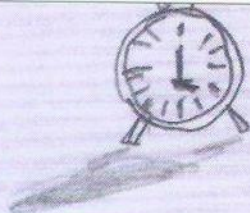
El ministro recordó que en la educación temprana de un niño es crucial la familia. En Cuba se lleva adelante el programa “Educa a tu hijo”, destinado a padres. “Estudia-

mos científicamente cuáles son las acciones que deben emprenderse para lograr que un niño se desarrolle plenamente entre los cero y cinco años y, especialmente, en el tramo de cero a tres y esos resultados se los transmitimos a las familias”, dijo el funcionario.

En el programa “Educa a tu hijo” intervienen maestros y voluntarios. Hay más de mil instituciones educativas que adquieren herramientas para aprender a educar a sus hijos. “Así en una forma muy económica y participativa logramos que el 99.5 por ciento de los niños de cero a seis años estén debidamente atendidos, reciban educación y, sobre todo, tengan padres capacitados para poder educarlos”, precisó.

Por M.B.

La Educación es un servicio público



Las relaciones entre la economía y la educación constituyen uno de los ejes de cualquier modelo económico. Esto se produce por omisión o por acción. Por una parte, los neoliberales consideran a la educación como un dato extraeconómico, que se resuelve solo o se degrada por sí mismo; y por la otra, quienes aspiran a una sociedad más justa y a una economía que crezca, la consideran como un punto básico del nuevo proyecto nacional.

El primer tema es el físico: cuántos recursos deben asignarse a la educación en el presupuesto. Los neoliberales sostienen que lo fundamental es ajustar el gasto público y por eso derivaron los costos educativos a las provincias. No importaba si las provincias pobres no tenían recursos para asegurar una educación de mediana calidad; si el presupuesto nacional se equilibraba, todo estaba bien. Por el contrario, un mínimo de patriotismo y de racionalidad indica que la educación es un bien en sí mismo para la población, que es esencial para afirmar la unidad nacional, que es clave para el futuro y que uno de los deberes elementales de los gobernantes es asegurar la mayor cobertura y calidad posible. Si es necesario aumentar el presupuesto, debe hacerse. Aquí también debe desecharse la falsa discusión entre el aumento de recursos para la enseñanza primaria en desmedro de los dedicados a la secundaria o universitaria, o viceversa. La verdadera cuestión está en la suma global que se asigne a la educación, que debe aumentarse en su conjunto para que mejore sustancialmente en los tres grados.

En otra época la enseñanza primaria masiva fue el eje de la unidad nacional, de la difusión cultural y de la viabilidad del sistema productivo. Ahora, es fundamental además jerarquizar al sistema productivo y afianzar los valores culturales. Para ello, la educación debe ser todo lo masiva posible y de excelencia, y no deben escatimarse recursos para estos fines.

El segundo tema es el del ideal educativo: ¿qué clase de persona se quiere formar? Aquí también entran en contradicción el neoliberalismo con la cultura en general, y en particular con la del patriotismo y la soli-

daridad. Está aún vigente la observación de John Ruskin, quien sostenía que educar no es enseñarle a alguien algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía. ¿Acaso el modelo es el del especulador que triunfa y hace dinero a costa de los demás y del país? ¿Lo que importa es la preparación de una élite muy competitiva, sin ningún sentido de solidaridad, a la que sólo le interesa el éxito personal, sin lealtad a ningún compromiso social o moral? El peligro es que ahora se ha constituido un grupo de universidades, sucursales mentales de la de economía de Chicago, que está copando lugares clave de los negocios —lo que es normal— y de la administración pública, lo que es aberrante.

El tercer tema es la posibilidad de que se esté educando para una sociedad dual, de ricos y pobres. El terrorífico proceso de exclusión que presenciamos no debe afirmarse sino revertirse por la educación. Ello supone que la educación vuelva a ser un servicio público, con todo lo que implica en materia de modelo de desarrollo; para que sea posible, es necesario que termine la vigencia del modelo neoliberal de exclusión y sea reemplazado por el modelo sustentable de consumo masivo. Este puede ser un proceso largo y no es razonable jugar a todo o nada en un planteo maximalista; pero todos los logros que puedan obtenerse deben tener el claro objetivo de conquistar una educación que llegue a todos y que tenga la mayor calidad posible.

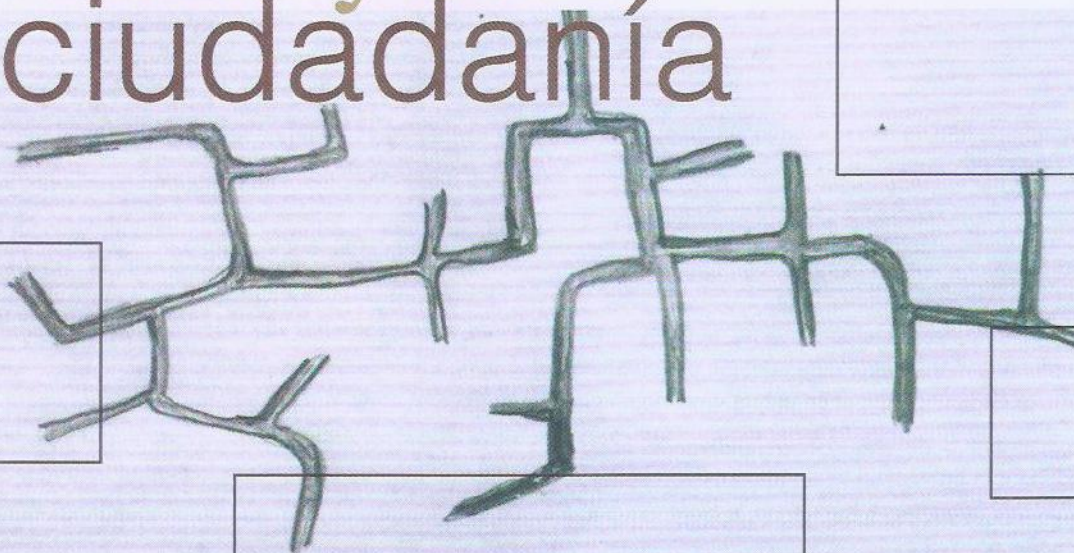
En síntesis: la educación está en el meollo del futuro modelo de desarrollo. Debe dotársela de los recursos necesarios, pues se trata de un requisito indispensable para que seamos un país con una población ilustrada y con alta jerarquía cultural y productiva.

Por Eric Calcagno, periodista

Experiencia innovadora

Desde hace seis años, las escuelas que –junto a una treintena de instituciones– forman parte de la “Red Social de la 5ª” trabajan para mejorar la calidad de vida de la comunidad en la que viven y trabajan. Es decir, defienden sus derechos.

Construyendo ciudadanía





No me salen las palabras”, dice con ojos llorosos una chica que no debe tener quince años. “Estamos muy afectados por saber lo que ocurrió: las personas que vivimos cerca, sabemos que era así”, parece disculparse una docente de la escuela Canónigo Piñero, que además ha vivido toda su vida en el barrio. Para Mari, la trabajadora social del dispensario número 58, el descubrimiento de las tres fosas comunes en el Cementerio de San Vicente –que contienen los restos de desaparecidos en la última dictadura militar– permite a la gente del barrio abandonar esa “sensación de locura” con la que vivieron todos estos años: “Hablando, te enterás que vieron cosas que luego les dijeron que eran mentiras. Esta sensación de que lo que vieron no existió, les hizo muy mal”.

Es la misma docente de la escuela Piñero la que ahora se anima a contar que cuando era joven, y su familia tenía una florería a media cuadra del cementerio, veía llegar camiones abiertos en la parte de atrás y cargados con cuerpos de “muchachos y chicas jovencitos” y luego lavar con una manguera la sangre chorreada a lo largo de la entrada principal del cementerio.

“Los docentes tenemos la ardua tarea de enseñar qué pasó y cómo pasó”, dice otra de las maestras que se encuentra esa mañana en la escuela Panamericana, participando de una de las actividades organizadas por la “Red Social de la 5ª” (de esa seccional de Córdoba Capital), en el marco del proyecto de recuperar la historia de las instituciones que la componen (Ver “*Son las que están*”).

Una vez por mes, los integrantes de la red, representantes de las instituciones públicas y organizaciones comunitarias de la zona sudeste de la Capital, en la que se encuentran los barrios y villas Maldonado, Renacimiento, Müller, Bajada San José, Villa Hermosa y Campo de la Ribera, se reúnen para trabajar y decidir cómo mejorar la calidad de vida de la comunidad en la que viven y trabajan.

Desde comienzos de año, vienen realizando acciones vinculadas a la recuperación de la memoria: la del dispensario, que antes fuera leprosario, o la de los propios barrios, que figuran en catastro como despoblados y durante años han sido considerados como una “zona roja”. Así, el 24 de marzo –cuando se cumplió un nuevo aniversario del Golpe de Estado de 1976–, llevaron a cabo en la Plazoleta del Campo de la Ribera un acto en el que recordaron que donde ahora funciona el jardín de infantes y la escuela primaria Canónigo Piñero y el IPem 133, Florencio Escardó, fue un centro de tortura y desaparición de personas durante la última dictadura. Allí, como parte del ejercicio “de reconocer y reconstruir las memorias comunitarias”, su “origen y presente”, los alumnos del secundario representaron la obra “El infierno sepultado busca vida en el presente”, los del primario cantaron la canción “La memoria”, y, entre las actividades que realizaron, se escuchó la poesía “Si estas paredes hablaran”.

En esta oportunidad, han invitado a Darío Olmo, uno de los integrantes del Equipo Argentino de Antropología Forense –EAAF– (equipo que está realizando, por orden de la Justicia Federal, primero la excavación de las fosas y luego la identificación de los restos que allí se encuentran), a hablar sobre el trabajo que llevan a cabo en el cementerio.

La breve contextualización histórica –realizada por Darío– acerca de la violencia política en los 70 y la metodología ilegal de represión llevada a cabo por el Estado, a fin de entender –si es que es posible– la existencia de las desapariciones y los enterramientos clandestinos, y la exhibición de un video acerca de los trabajos realizados en todo el mundo por el EAAF, conmueven a los presentes. “Nadie tiene derecho a matar a nadie así, por ningún motivo”, “El derecho a enterrar a nuestros seres queridos es algo que nadie puede quitarnos de un soplo”, “Los familiares no pueden poner fin a su dolor si no les devuelven la posibilidad de velarlos, llorarlos, enterrarlos”, se escucha tras ver el documental.

Para Betty, una de las madres que forma parte de la red y que trabaja en el ropero comunitario, haber participado de esa jornada “sirve para reconstruir y para cambiar: hay que enseñarles a los chicos sus derechos, hay que conocer el pasado e instruir a las docentes y a las mamás para poder reconstruir el país, desde lo más pequeño”.

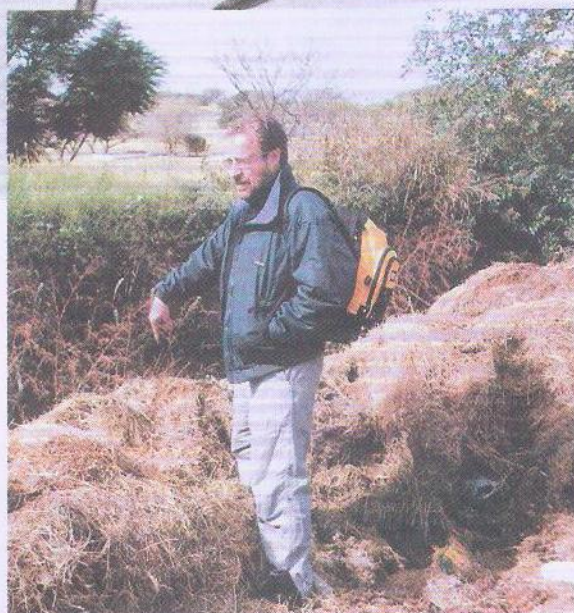
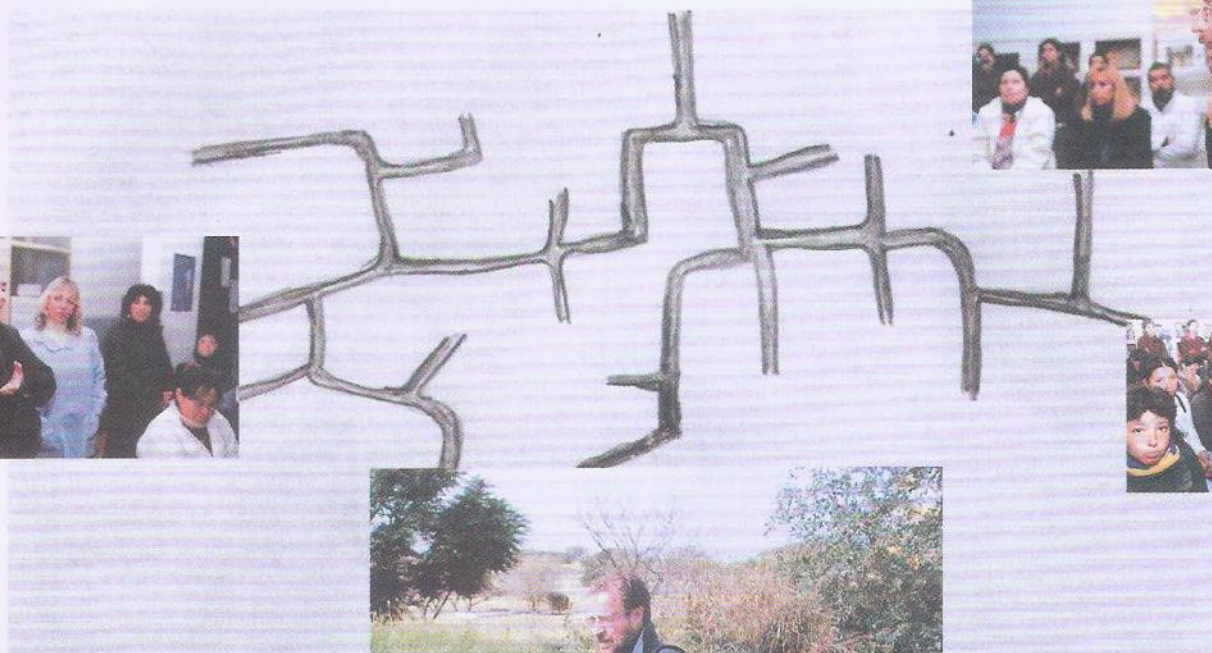
La charla, que derivó en la necesidad de preservar la democracia, recuperar el concepto de justicia y contribuir al conocimiento de lo ocurrido, finaliza con el compromiso del EAAF de formar parte de la red y de los vecinos de trabajar para aportar testimonios de la gente de la zona, que ayuden a profundizar la investigación que se está realizando.

Escuchar otras miradas

La historia de la red se remonta a 1998, cuando, a partir de la reducción del servicio sanitario de la zona, surgió la necesidad de aunar los esfuerzos con la gente de la comunidad, para poder dar solución a esa y a otras dificultades existentes.

La inclusión de las escuelas en el trabajo de la red –recuerdan– no fue fácil: “Vivían un distanciamiento muy grande con la problemática de la comunidad y su discurso era muy diferente al de la gente del barrio: en general, la escuela y los docentes ocupan un lugar de autoridad, de dueños del saber, y tenían un discurso hegemónico en donde les resultaba muy difícil escuchar a los demás”, cuenta Marcia Chretien, del programa de Asistencia Técnica Escuela Comunidad.

Sin embargo, con el paso del tiempo y con la inclusión



de directivos concursados en los establecimientos escolares, la escuela se abrió y encontró en el diálogo comunitario una herramienta muy valiosa: “El trabajo horizontal que tiene la red permite ampliar la mirada sobre los problemas y sus soluciones” dice Silvia Melani, del mismo programa de Políticas Educativas. “Lo que más me gusta es que en la red nadie es más ni menos que otro, la opinión de todos tiene el mismo valor, cada uno desde su posición trata de mejorar y de cambiar la situación”, sostiene Elda Cusso, directora de la Piñero, muy distante de la posición que tuviera la escuela en sus comienzos. “No es sólo mi realidad, sino múltiples realidades lo que la red me permite pensar; uno aprende que

la institución no está sola, que están los padres, que están los chicos, y socializando el problema aparecen múltiples respuestas, múltiples alternativas y soluciones que de otra manera no se te ocurrirían jamás”, retoma María Elena Verra, directora del secundario Escardó.

Mabel Sueldo, directora de la escuela Güemes, cuenta un ejemplo clarísimo de lo que significa tener miradas distintas acerca de un mismo tema: “A mí me quedó grabado que, en uno de los encuentros, Mari –la trabajadora social– planteó algo así como que las docentes suelen expresar que a los padres no les importa demasiado la educación de sus hijos, y que, por el contrario,

en el dispensario, cuando están por empezar las clases, las madres comentan su preocupación porque les falta el guardapolvo o los útiles para los chicos. Es decir, la visión es totalmente distinta: en el dispensario, a diferencia de la escuela, registraron que sí había interés y preocupación”.

“Todo esto tiene que ver mucho con la idea del cambio: nos vamos modificando junto al otro”, acota María Elena. Haber aprendido a escuchar, sin duda, ha modificado la lógica de las instituciones y de sus actores: “Escuchar a una madre decir que su sexualidad no es como ella hubiera querido, el hecho de que esa mamá pudiera explicar que casi se relacionaba sólo a partir del maltrato y que no tenía disfrute, impactó muchísimo en los docentes. Te puedo asegurar que el comentario que alguna vez se escuchó de una maestra sobre que ‘otra vez fulana vino con panza’, después de eso, de entenderlo, y, seguramente, en algún punto identificarse, no se vuelve a repetir, porque hubo un encuentro”, relata Silvia Melani.

Siempre repercuten

La red es la que define consensuadamente las acciones y las propuestas que se llevarán a cabo en función de los problemas que le son comunes a todas las organizaciones.

“En la etapa fundacional, el trabajo fundamental con las escuelas fue que aprendieran que a veces el resultado no es inmediato, pero que cuando los problemas son abordados, impactan en la escuela”, expresa Marcia, mientras ejemplifica: “En el 2003, se hizo el trabajo de cartografía. Puerta a puerta, las promotoras y la gente de los barrios hicieron un censo y un dibujo del mapeo de la zona: para la municipalidad todos son espacios verdes aunque, de hecho, están absolutamente poblados. Mientras tanto, las escuelas cuando querían definir de dónde provenían sus alumnos, no podían, porque esos lugares eran inexistentes. Entonces, el trabajo de cartografía de la red, le termina aportando a las escuelas dónde viven sus alumnos. Este es un ejemplo de una acción que no fue pensada en función de la escuela, pero que repercutió en ella”.

una de las primeras tareas que las escuelas llevaron a cabo en el marco de la red, fue la de documentación: detectada en la comunidad que la falta de documentos era un problema común a toda la población, se organizó una estrategia de abordaje a partir de todas las instituciones. Cada una de ellas –las escuelas, las cooperativas, el dispensario– relevó sus problemas, trabajó en espacios de reflexión el derecho a la identidad y luego la red consiguió un equipo del Registro Civil para hacer los trámites en el barrio.

Todos coinciden en que uno de los logros más importantes de la red social es el peso y la convocatoria que han ganado con el tiempo: “En la secundaria hemos tenido cabida en la solicitud de mayor iluminación, mayor seguridad, se pudo contactar a funcionarios del Ministerio... ellos se han acercado: y no es lo mismo venir a hablar con la directora que con un grupo de personas de la comunidad, a cualquier funcionario le tiemblan los pies”, dice María Elena.

Fue esta misma relevancia la que también les permitió que se modificaran los menús del Paicor y que se permitiera –cuestión que estaba prohibida por la normativa– que los padres estuvieran en el comedor a la hora de la comida y la copa de leche.

El proyecto “me importa que comas bien” comenzó en el 2002, a partir de la preocupación surgida en el comedor: sobraba comida, que, a su vez, se tiraba; la calidad dejaba mucho que desear y los chicos a la hora de comer se peleaban y tiraban con el pan. Al mismo tiempo, la red venía trabajando los problemas de desnutrición de los chicos, que parecían ser importantes. La primera acción que se llevó a cabo, entonces, fue que las promotoras salieran en brigadas a relevar la talla y el peso de los chicos de la zona. Allí, se detectó a muchos con baja talla y peso, cuando se analizaron las causas, se dieron cuenta que a los chicos no les gustaba la comida. “La gente del Paicor, no se daba cuenta: porque los funcionarios tienen otra mirada, ellos se fijan en la ración, las calorías, y no ven el problema global. Ellos decían que los chicos no comían porque no tenían hambre: ‘si dejan la comida es porque no tienen hambre’. Y en el trabajo descubrimos que no: que no la comían porque no tenía condimentos, porque la servían con un cucharón y parecía comida para perros y además porque la dieta tenía mucha soja, y los chicos no estaban acostumbrados”.

Así, en cinco jornadas de las que participaron miembros del Paicor, del Ceprococ, de la empresa encargada de las raciones y una nutricionista del dispensario, se capacitó a un grupo de madres para que no sólo controlen la calidad de la comida, sino también para que cuiden a los chicos y para que haya mejor clima en el comedor.

Por los derechos

La capacitación también fue el punto de partida para lograr una actitud positiva y responsable frente a la sexualidad.

Detectado, en el dispensario, el incremento de embarazos a temprana edad y a raíz de la demanda por parte de los padres de la comunidad de que se abordara esta temática, la escuela Güemes comenzó, en el 2001, a desarrollar, conjuntamente con los equipos de salud, un

proyecto de extensión sobre educación sexual, bajo la premisa de que “el derecho a la educación de los niños sólo puede ser real si se incluye el trabajo conjunto con los padres en el campo de la formación de la personalidad, referido a la sexualidad”.

La escuela –como un lugar privilegiado para trabajar en prevención–, tras realizar un diagnóstico entre los alumnos del quinto y del sexto grado acerca del grado de información e interés y encuestar a los padres para saber si estaban de acuerdo en participar de las actividades que propusiera la escuela, capacitó a sus docentes con profesionales del dispensario.

Una vez finalizada esa etapa, se llevaron a cabo los talleres de información y sensibilización de la problemática, primero con los alumnos, y luego con los padres, que luego se repitieron. La evaluación –que hicieron las docentes– del primer año del proyecto de sexualidad fue alentadora. En el encuentro, se escucharon frases como “mejoró la convivencia”, “aprendí a escuchar a los chicos”, “vengo con gusto a dar clase”, “los chicos aprenden”. “Fueron todas evaluaciones positivas que tenían que ver con la posibilidad de trabajar con el otro y no contra el otro”, resume Silvia.

A partir de los excelentes resultados del proyecto “Me conozco, me quiero, me cuido” –que actualmente se continúa dictando en la Güemes– las otras escuelas se sumaron a la iniciativa, y en el caso del IPEM este año están trabajando en pos de lograr un espacio para que las alumnas mamá puedan dejar a sus bebés mientras van a clases.

“El trabajo en red no es solamente una estrategia sino también una finalidad porque tiene un objetivo que tiene que ver con la construcción de la ciudadanía: la defensa de los derechos a través de un trabajo cooperativo y solidario”, dice a modo de conclusión Marcia Chretien, del proyecto escuela comunidad.

Y aunque esa es una definición precisa, no hace justicia con la manera en que les ha modificado la vida a sus integrantes. Como el caso de Betty. Su casa está en frente del Campo de la Ribera. Y durante noches interminables, oyó los gemidos de los torturados en el centro clandestino de detención. Ella había jurado que mientras viviera nunca mandaría a sus hijos a las escuelas que hoy funcionan allí.

Hasta el año pasado. Que pudo alejar sus miedos y fantasmas cuando por primera vez entró al secundario Escardó, donde se hizo la muestra anual de trabajo de la red social. Recién a partir de ese momento, el Campo de la Ribera dejó de ser un centro de tortura y muerte.

Por M.B.A.

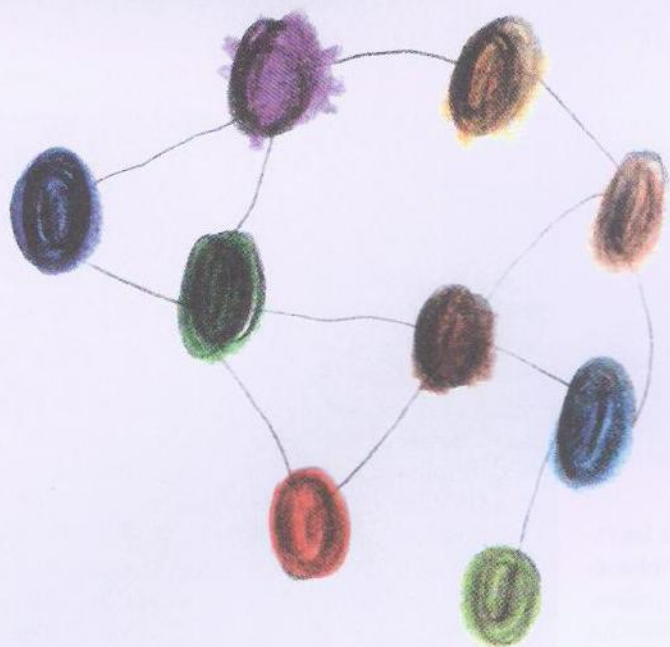
SON LOS QUE ESTÁN

La Red Social de la 5ª articula a numerosas organizaciones e instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, del sector sudeste de la ciudad de Córdoba. En la zona, habitan alrededor de 30 mil personas, la gran mayoría de ellas ubicadas por debajo de las líneas de la pobreza y la indigencia.

En un marco de horizontalidad interactúan los representantes de las organizaciones que la componen: los comedores comunitarios y jardines maternos “San Vicente de Paul”, “San Cayetano”, “Nuestra Señora de la Dulce Espera” y “San José”; la Copa de Leche “San Juan”; Cáritas; la parroquia “Crucifixión del Señor”; las cooperativas “San José”, y “Nuestros Hijos”; el “Grupo de contención de jóvenes”; la Casa del Liberado; el Centro Vecinal de Barrio Müller; el Centro de Salud n° 58; el equipo de atención comunitaria de Salud Mental; el equipo de promotoras de salud; la UPAS 16; la Residencia de Medicina General; las becarias del Proyecto de Investigación; los roperos comunitarios “Portal de Belén” y “Virgen de Lourdes”; el Paicor; las escuelas de los niveles inicial y primario “General Martín de Güemes”, “Panamericana” y “Canónigo Piñero”; la escuela primaria para adultos “Juan Godoy”; la escuela del nivel medio “Florencio Escardó”; la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas, a través del Programa Escuela Comunidad y de Convivencia Escolar; el Jardín Maternal Municipal “Portal de Belén”; la Escuela Especial “Del Mar” y la escuela municipal “Cooperativismo argentino”.

MUCHOS PROBLEMAS, MUCHAS SOLUCIONES

Entre los proyectos que llevan a cabo las organizaciones que componen la red –las que se reúnen en plenario de manera mensual– se encuentra el de educación sexual “Me conozco, me quiero, me cuido”, “Me importa que comas bien” y el de las promotoras de salud; también realizan acciones para lograr la documentación de los habitantes de la zona, gestiones para lograr certificaciones de salud para salidas escolares, talleres de capacitación interna, y trámites ante las autoridades de nivel central por los comedores de ancianos y por el secundario de adultos. Asimismo, sus integrantes participan en distintas comisiones: de salud, de seguridad, de educación. Una de las últimas actividades emprendidas por la red es la de recuperar la memoria de las instituciones que forman parte de la seccional quinta.



“Todo es sexualidad”

Cristina Fridman es socióloga, especialista en Educación Sexual, y trabaja hace años sobre sexualidad desde el Centro de Educación, Terapia e Investigación en Sexualidad (CETIS). Está convencida del valor de la educación sexual en la escuela. Pero no

creo que deba abordarse como una materia específica, sino que los educadores tienen que “responder a la curiosidad infantil. No es tema sólo de un profesor de biología o uno de educación física. Cualquier educador que esté motivado a hablar de sexualidad puede hacerlo y es favorable para los niños”, dijo.

“Lo importante es que el docente primero conozca a fondo su propia ideología y el punto de partida con el cuál se siente cómodo. Hay quienes pueden hablar con sus alumnos del cuerpo como si se tratara de una máquina de reproducir, otros podrán hablar de erotismo o de género. Los chicos irán escuchando a uno y otro, para construir sus propios conceptos de sexualidad”, precisó.

No recomendó en las escuelas la visita de especialistas “tipo médico” que dan información pero después “no pueden atender la situación diaria y responder a la curiosidad que plantean día a día los chicos, a menos que las escuelas ya dispongan de recursos docentes y/o equipos formados en sexualidad”.

“No creo que cualquier docente pueda hacer educación sexual en la escuela, agregó. Pienso en personas especialmente entrenadas. Creo que hay profesores a los que les interesa el tema y esos deben ser quienes tienen que ser preparados para hablar de sexualidad. Lo principal es empezar por casa, es decir hablar, habitar y conocer nuestro propio cuerpo”.

Para Fridman, ningún profesor puede trabajar sobre sexualidad en una currícula si no pudo revisar su propia iniciación sexual. “Y no sólo sus relaciones coitales, sino los buenos o malos lazos afectivos que haya desarrollado; el cortejo; qué es ser mamá y papá; los roles de género; el erotismo; la sexualidad cambiante a lo largo de la vida. Todo eso es sexualidad”.

“La idea del enfoque de educación sexual que debe darse en la escuela es la que parte de la base de que somos la especie más sexual del planeta. No copulamos sólo para reproducirnos, sino por el placer que nos brinda la sexualidad. Y además, tenemos que hablar de lazos de apego, de políticas de género, de prevención de la salud”, agregó.

La especialista, quien dirige el CETIS y dicta cursos de formación de educación sexual a distancia, convocó a los educadores a hablar de sexualidad desde el jardín de infantes. “Se cree que es un tema para abordar con los adolescentes, pero en realidad a los ocho años el mapa

del amor estará ya consolidado. Es un proceso prácticamente terminado. Y le será difícil zafar de eso”.

Por supuesto que ese mapa del amor se construye básicamente a partir de la familia en la que nació cada chico o chica. “Una familia que puede ser o no más libre con sus cuerpos, tener ciertas patologías o no, dar o no dar información. La sexualidad es una construcción histórica, la hacemos los seres humanos y es una cuestión de época ya que lo que hoy está validado no lo estuvo antes ni lo estará necesariamente dentro de veinte años”, precisó Fridman.

Pero aunque la familia sea la primera matriz de aprendizaje sobre sexualidad, la especialista en educación sexual está convencida de que la escuela, como agente del Estado, tiene una responsabilidad sobre el tema. “Si queremos borrar los 350 mil abortos por año que existen, bajar la cantidad de infectados con HIV, al menos sanear desde la patología, el Estado tiene que tomar algunas medidas, como informar y educar. Y la escuela es un buen lugar para hacerlo”.

Fridman dio consejos a los docentes que quieran hablar de sexualidad en la escuela: “Lo primero es animarse a revisar su sexualidad, entendida como experiencia histórica y personal. La sexualidad es una zona básicamente conflictiva. Los chicos agradecen la sinceridad en este sentido. Agradecen que el docente les diga qué opina personalmente sobre los distintos temas y, luego, que se les dé toda la información disponible. Si el docente puede ser claro al expresar su ideología el alumno podrá sentirse libre y compartir o disentir”.

Consideró, además, que el aprendizaje del placer sexual incide colectivamente en la salud y en los índices de violencia ya que fortalece “la alegría de vivir, la armonía interior y aumenta la vitalidad haciendo a las personas más saludables, más tolerantes”.

Destacó, finalmente, que educar para el cuidado de la salud implica educar la afectividad, “para el amor, para la convivencia y promover la reestructuración de roles de género, quitando barreras para una mejor comprensión del propio organismo y de la salud”.

Por M.B.

Cristina Fridman es socióloga.

ctfridman@fibertel.com.ar

Mercosur

Una nueva palabra, un nuevo concepto: Educomunicación

Educación para los medios, lectura crítica de medios, producción de medios en la escuela. Desde que los educadores tuvieron la convicción de que los medios de comunicación se instalaron en la cultura y empezaron a tener, muchas veces, más impacto que la educación escolar en la formación de los niños y jóvenes, se empezó a buscar distintas formas de abordar el tema desde la pedagogía.

En San Pablo, Brasil, un grupo de profesionales de la Universidad Nacional de San Pablo, se reunieron en el "Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo" y elaboraron un nuevo concepto para trabajar con los maestros, al que se llamó Educomunicación.

"Es un neologismo que permite unificar la referencia teórica y metodológica. Creamos este nuevo concepto porque creemos que el concepto de educación a los medios no ayuda a dialogar con el sistema educativo: a la educación no le gusta hablar de medios, entonces por qué va a hablar de educación a los medios", dijo Ismar de Oliveira Soares, profesor de comunicación de la Universidad de San Pablo e ideólogo de esta iniciativa.

El especialista explicó además que

el concepto de lectura crítica resulta hoy en día añejo porque "a la gente le gustan los medios masivos y no quiere pensarlos como análisis crítico. Los maestros y los niños son consumidores de medios, forman parte de su formación y les agradan. Lo que tenemos que promover es que se permita el ingreso de los medios al interior de la escuela y dejar la descalificación taxativa de lado".

Para estos investigadores una de las misiones de la escuela actual es "la alfabetización en distintos medios" y confían que esa tarea permita a la escuela convertirse en una institución "más plena" y "amigable" para los chicos y la comunidad.

El "Núcleo", integrado por profesores de comunicación, alumnos avanzados del área y otros profesionales de ciencias sociales, trabaja desde 1996 con maestros, alumnos y miembros de la comunidad en distintos talleres de capacitación sobre el tema. Primero ofrecieron talleres de formación en Internet y otras herramientas informáticas, ahora trabajan con el concepto de Educomunicación y talleres de radio. Lo hacen los sábados y el campo de acción son actualmente las 465 escuelas públicas que dependen de la Alcaldía de San Pablo.

El proyecto da respuesta a una solicitud de la Alcaldía que decidió financiar capacitación en el tema medios de comunicación para tratar de reducir los índices altísimos de hechos de violencia que se registran todos los días en las escuelas de la región.

"En la Alcaldía estaban convencidos que trabajar con la radio permitiría solucionar el problema de violencia en las escuelas de San Pablo y obtuvimos en tres años logros espectaculares: se redujeron en un 50 por ciento los actos violentos en las instituciones, según cifras oficiales", señaló Soares.

COMO TRABAJAN

La idea surgió con la premisa de construir, en las escuelas públicas, un ambiente favorable para la paz y la colaboración mutua entre los miembros de la comunidad educativa, combatiendo, de esta forma, las manifestaciones de violencia, tanto física como simbólica. Con ese propósito, se trabajó utilizando el lenguaje radiofónico y capacitando a profesores, alumnos y miembros de la comunidad educativa a través de la introducción de un laboratorio de radio en cada escuela. El proyecto

tiene como propósito el desarrollo de prácticas pedagógicas solidarias que permiten a la comunidad escolar dar respuestas constructivas a los problemas de la convivencia diaria, además de propiciar una mejora en la comprensión y en el aprendizaje de lenguajes propios de la sociedad de información.

En el inicio de cada fase del proyecto, los profesores, alumnos y los miembros de la comunidad que participan del proyecto forman grupos de discusión sobre la temática que quieren abordar. La dinámica de trabajo incluye a todos los miembros de la comunidad educativa, de manera tal que recuperan protagonismo aquellos que por razones de jerarquía no suelen ser escuchados (tal el caso de los alumnos o de los padres). Este trasvasamiento de las jerarquías recrea un clima de confianza y compromiso e incita a consensuar tanto los temas como el abordaje que se hará.

El ejercicio democrático y la práctica de trabajo grupal acompaña todo el proceso y en una segunda etapa, los equipos de capacitadores dictan talleres —en cada una de las escuelas— de producción de programas de radio y entrenan a los futu-

ros comunicadores con los elementos técnicos del oficio y en el uso de otros recursos de información.

La capacitación incluye charlas y talleres los sábados durante un semestre para cada grupo de docentes, miembros de la comunidad y alumnos. Las charlas son sobre temas como: comunicación, medio ambiente, educación para la salud. Al mismo tiempo se les ofrecen distintos instrumentos para trabajar con radio en la escuela y se instala un equipo en cada institución educativa. “Son radios que transmiten sólo dentro de la escuela porque la legislación no permite aquí tener frecuencias con mayor alcance. Son equipos móviles para trabajar en el aula o en el patio”, indicó el especialista.

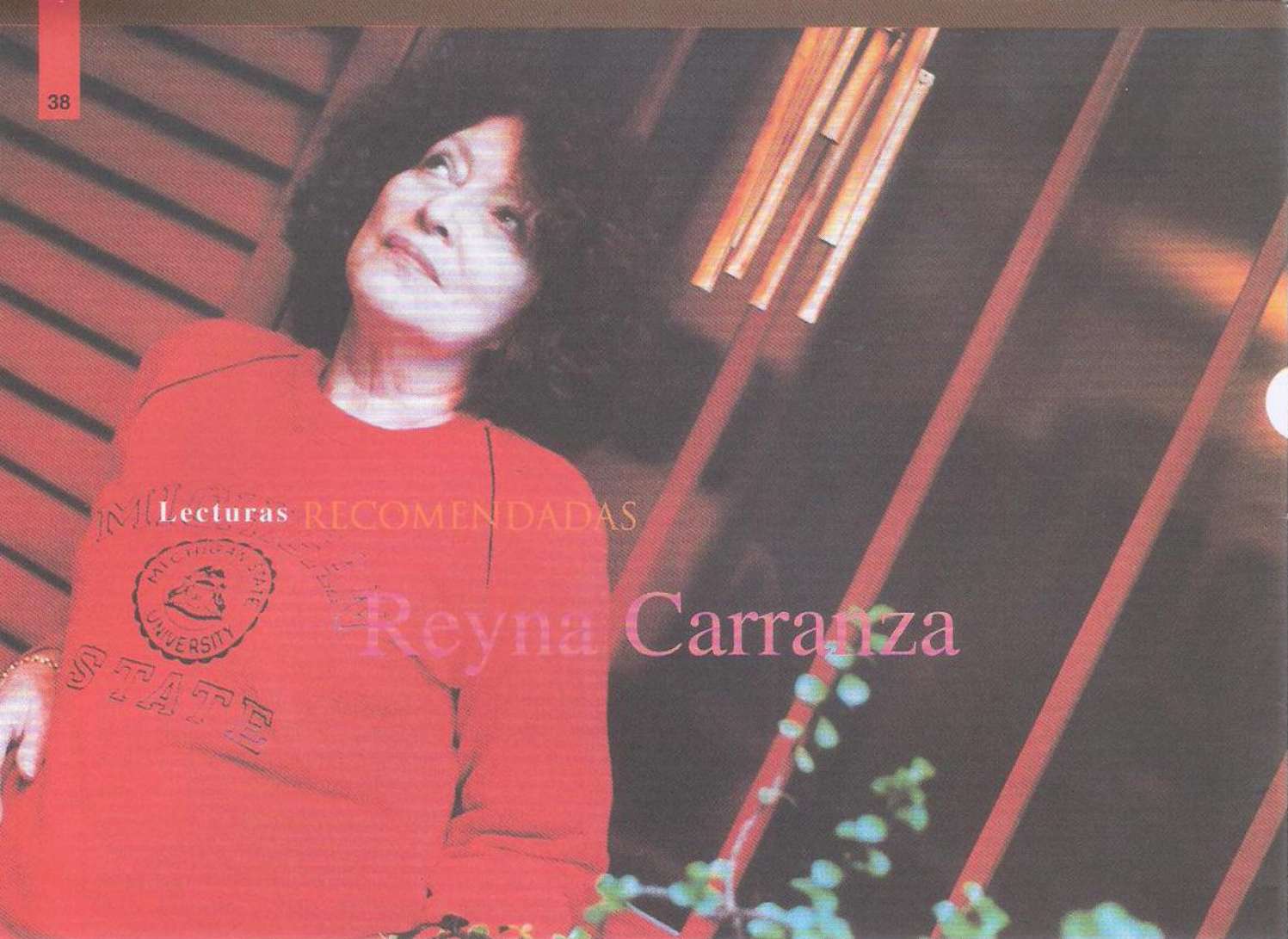
La difusión, discusión, análisis y elaboración de los programas de radio, entusiasmo e incita a la participación. Asimismo, los temas son cercanos y hablan de ellos mismos de manera tal que nadie se siente ajeno. No obstante, como toda novedad, genera resistencia y se han registrado casos en que algunos directivos, que no recibieron la capacitación, no dejaron a los maestros hacer radio y mantuvieron el equi-

po móvil bajo llave en la dirección porque decían que la radio hacía ruido y no permitía dictar clases con tranquilidad.

Este año el proyecto llega a su meta: capacitar en tres años y medio a unas once mil personas (entre maestros, niños y miembros de la comunidad). Y apareció para ellos un nuevo desafío: el gobierno federal los convocó para capacitar maestros y alumnos de setenta escuelas en la zona centro oeste de Brasil, en Matto Grosso. “Hay comunidades indígenas y negras, es todo un desafío. Estamos haciendo una plataforma virtual y previendo también encuentros de capacitación presenciales para llegar a 300 maestros y 2000 alumnos de comunidades realmente muy difíciles”, afirmó Soares.

Este grupo de trabajo vuelca toda su experiencia en una página de Internet: www.educomradio.com.br

Por M.B.



Lecturas RECOMENDADAS

Reyna Carranza

Esa niña que va doblando la esquina, tan seria, pelo partido al medio sujeto con dos moños, el dinero bien apretado en un puño, soy yo. Esa niña soy yo.

Acabo de llegar de mi clase de piano y después de tomar la merienda, me encamino a hacer mis compras favoritas. Libros y verdura. En cuanto a los libros, sé que han llegado, porque ayer, de regreso de mi clase de danzas, los he visto en la vidriera.

-¿El Tragapatos?

-Sí, y también *La Hormiguita Viajera*.

-¿Te los envuelvo para regalo?

-No es necesario. Son para mí.

Con los libros bajo el brazo me dirijo entonces a la verdulería. Sin vacilar pido una planta de apio fresco y un atado de rabanitos.

Cuando me voy escucho que, riendo, el verdulero le comenta a una clienta:

-Vive doblando la esquina. Su madre dice que engulle apio, libros y rabanitos en igual cantidad.

-¡Ah!, tan chiquita –exclama la señora, como si mi tamaño fuera un impedimento para cultivar lectura y paladar al mismo tiempo.

Sin decir palabra entrego a mamá la bolsa con las verduras y el vuelto. Sabe que hasta la caída del sol me quedaré leyendo, hecha un bollo, en el hueco del ligustro del fondo, junto a mi perro.

Imagen cabal de mi infancia. Conservo esa imagen tan fresca como las ensaladas que yo reclamaba a cualquier hora a modo de golosina. No le regalen caramelos o chocolates, decía mi madre, si quieren ver feliz a Reyna regálenle libros y ensalada de apio.

Han pasado los años y debo confesar que mi pasión por los libros, afortunadamente, superó a la que sentía por las verduras. Somos lo que comemos, dijo un griego sabio. Podría agregar: somos también lo que leemos. Hasta allí, reconozco que mi crianza fue buena. Después,

descubrí los libritos de la editorial Tor, maravillosas historias de princesas y doncellas encantadas. Le siguieron *Genoveva de Bravante*, *Príncipe y Mendigo*, *Tom Sawyer*, *Mujercitas*, hasta desembocar en *El Tesoro de la Juventud*, regalo de mi madre y que todavía conservo como un verdadero tesoro, en su pequeño mueble de roble claro. Fueron años en que mi único sueño era convertirme en *Chiquirritica*, para vivir en la corola de una rosa.

De ahí en más, la tapa de los libros es el hilo que enhebra mis recuerdos: *David Copperfield*, *Alicia en el País de las Maravillas*, *Piel de Asno*, *Corazón*, *Colmillo Blanco*, *Moby Dick*, y ese universo fantástico que Julio Verne acercó a mi hueco en el ligustro: *La vuelta al mundo en ochenta días*, *Veinte mil millas de viaje submarino*... A veces tenían que zamarrearame para que volviera. Salgari, Stevenson, Jack London, Agatha Christie, Sherlock Holmes. Si bien estudiaba, era buena alumna y cumplía con mis deberes de hija, mi realidad era otra. Mi realidad —la de mi elección— estaba en las historias que me contaban los libros.

Entonces, terminó la guerra mundial, la segunda, la que ganaron los aliados, y de pronto, a toda hora por todas las radios, comenzaron a pasar discos cantados en inglés, y los locutores decían —sin decirlo— que no había nada como ser americano. Cuando quise acordar, convertí al protagonista de mi primer cuento en un oficial del ejército aliado, al que llamé John Ramsay, por el que lady Cynthia, literalmente, murió suspirando amor entre sus brazos. Me gusta más *Don Segundo Sombra*, dijo mi padre. A mí también. Insensiblemente, había comenzado la penetración cultural.

De todos modos, apio y rabanitos, Chiquirritica, la Navidad Blanca de Bing Crosby y Louis Armstrong empuñando su trompeta; barrio General Paz, el Colegio De María, el paisaje de la Cañada y ese horizonte constante de sierras, fueron entre otras cosas, la argamasa que moldeó la escritora que nació junto conmigo en un marzo ya bastante lejano.

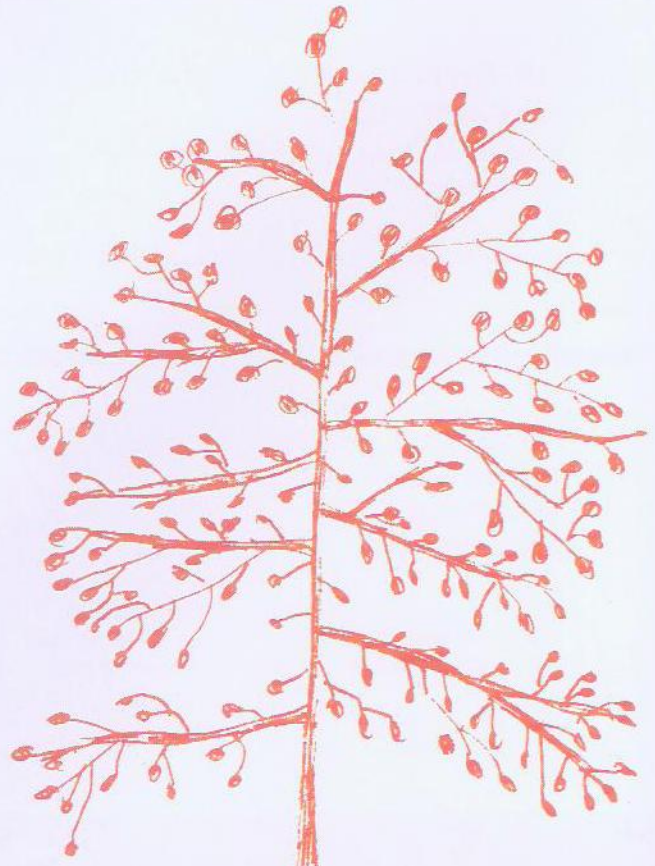
Finalmente, llegó la época en la que un lector que se precie —y si es que puede— lee todo lo que hay que leer: desde Herman Hesse, Heine, Mann, Goethe, Dostoiéwski y Shakespeare, hasta Cervantes, Calderón de la Barca, Unamuno, Tagore, Lin Yu Tang, pasando por Proust, Joyce, Durrell y Whitman, sin olvidar Hemingway, Faulkner, Stendhal; a la par de Pappini, Zweig, Miller, Nin, Beauvoir, momento en que la edad y mi quilla enfilaron directamente hacia Borges, Macedonio Fernández, Gironde, Rulfo, Bioy Casares, Viñas, Sabato, Silvina Ocampo, Galeano, García Márquez, Yourcenar, Duras, y tantos, tantos otros, que se hace difícil enumerar. Sin embargo, debo citar aquel verano en el que los libros de José L. Romero, Pauwels-Bergier, José Ingenieros y Alberdi, sembraron mi mente de pre-

guntas que sólo después la vida fue capaz de responder. Creo que ni siquiera Poldy Bird se salvó de mi furia lectora.

Volví por fin los ojos a mi tierra y a mis raíces, y ya con dos novelas a cuestas, descubrí mi pasión por la historia argentina, cuya lectura y por largos años, ocupó casi todos mis días. Lectura que me inspiró para escribir dos novelas más; la última de reciente publicación.

Comencé a escribir muy joven, sin darme cuenta que lo hacía, anotando en un diario íntimo todo aquello que me gustaba, especialmente lo que no me gustaba y me hacía sufrir. Comencé a escribir como quien respira, buscando denodadamente mi propia “voz”, sabiendo que el camino de la sabiduría así lo indica: absorberlo todo, rechazarlo todo y luego, olvidarlo todo... para poder ser yo misma, inconfundible, en un mundo sólo de papel y de palabras.

Por Reyna Carranza, escritora cordobesa



Novedades

Editoriales

"Hilos y Laberintos. Irrupciones Pedagógicas"

Kory González Luis (compiladora)
Enrique Berenguer Calpe - Juan Manuel Díaz Torres -
Jorge Larrosa Bondía - Magaldy Téllez - Zenaida
Toledo Padrón - Joan Carles Mèlich i Sangrà -
Fernando Bárcena Orbe

Miño y DÁVILA, 2003

"Hilos sueltos que se desprenden, se entretajan y se enmarañan formando un cableado de interrupción que más que dar luz, ¡quién sabe!, tal vez... provoquen algún cortocircuito", tal la clave en la que -según la compiladora Kory González Luis- se han reunido los textos. El libro parte de la consideración de la pedagogía como espacio y tiempo de privilegio para pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana, y propone la re-lectura y la re-escritura del conocimiento.

"Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo"

Graciela C. Riquelme

UBA y MIÑO Y DÁVILA, 2003

Investigaciones y documentos, producto de una línea de estudios que se inició hace más de 17 años, sobre uni-

versidad, demandas sociales y productivas y mercado, se sistematizan en este libro que se estructura en tres partes. La primera aborda aspectos teóricos y metodológicos en el análisis y la proyección de las demandas a la educación superior. La segunda parte trata de la expansión de la educación superior en el país, durante la década pasada, mientras que la tercera expone investigaciones sobre mercado de trabajo y educación superior.

"Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa"

Cecilia Ramos Mejía

LIBRERÍA HISTÓRICA, 2003

El conflicto y su resolución, las habilidades para el de-

sarrollo de la paz o cómo implementar un programa de mediación educativa, son algunos de los tópicos desarrollados en esta obra. Desde la perspectiva de la filosofía, la pedagogía y la programación neurolingüística, la autora se basa en su experiencia como formadora de docentes. En cada tema tratado, para cada habilidad a desarrollar, propone distintos ejercicios.

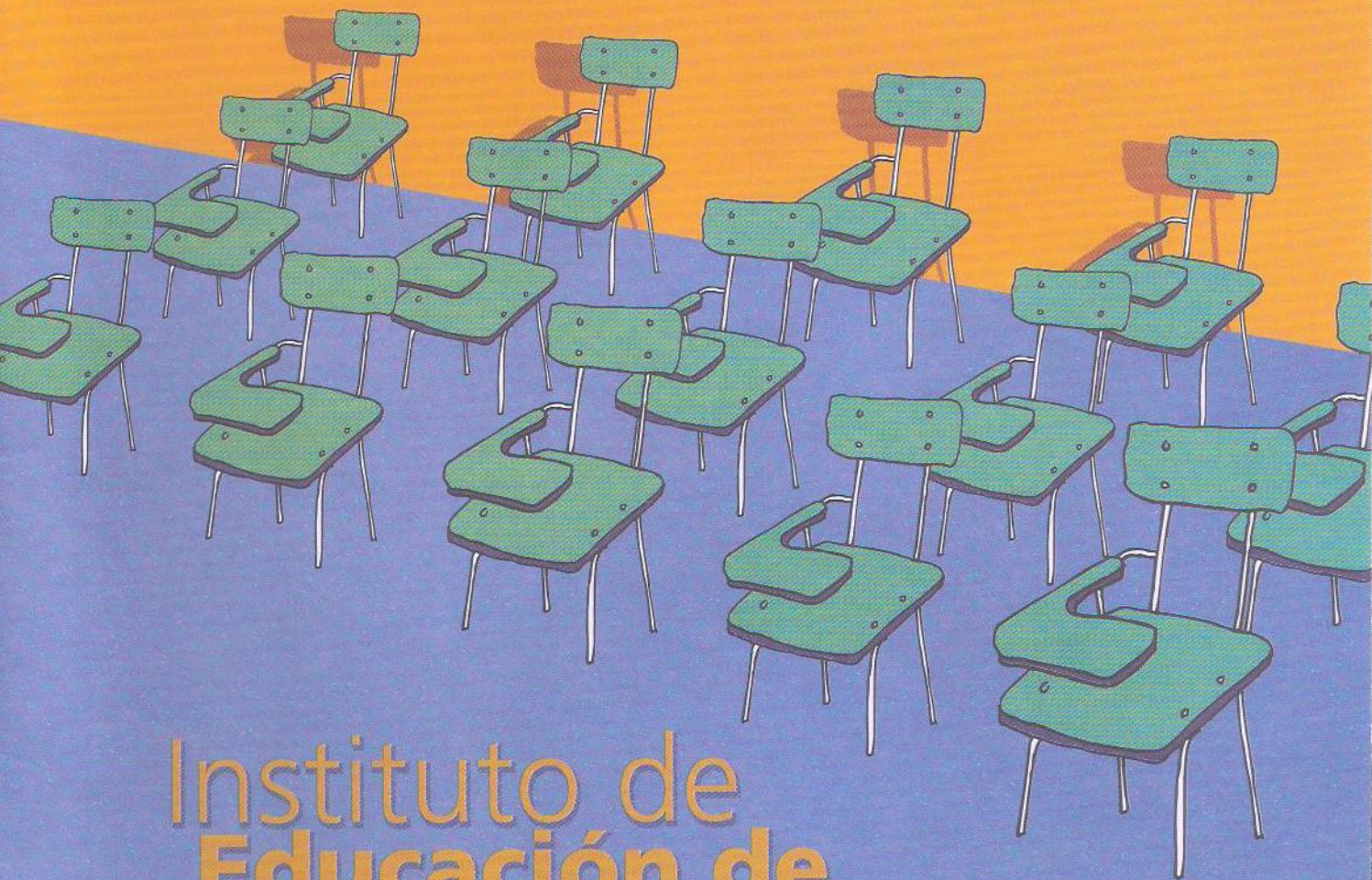
"El vínculo profesor-alumno. Una lectura psicológica"

Noemí Allidière







EDITORIAL BIBLOS 2004

La autora, doctora en psicología clínica y docente de la UBA, describe y analiza los dinámicos psíquicos que atraviesan los vínculos entre docentes y alumnos e inci-

den en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sostiene que comprender las motivaciones más profundas de las conductas de estudiantes y profesores o adentrarse en las complejidades de los vínculos pedagógicos, puede ayudar a humanizar la tarea en el aula "ese tan amado y temido escenario".



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



UN PLAN QUE HACE ESCUELA.

Por sólo **\$ 3,06*** por mes.



PARA DOCENTES DE LA
PROVINCIA DE CORDOBA.

Seguro de Vida + Doble indemnización por muerte accidental +
Enfermedades críticas + Transplante de órganos.

Capital asegurado individual: \$ 3.300

Adherentes: Menores de 14 años - Cuota desde \$ 0,91

(Seguro de Vida + Transplante de Organos)

Beneficios para personas de hasta 64 años de edad.

Acceda ya a la protección y seguridad que sólo **CARUSO SEGUROS** puede ofrecerle.

Con la mayor experiencia y el respaldo de una de las principales aseguradoras del país. Y con la posibilidad de contratar este Plan acercándose a la sucursal de **Caruso Seguros** más cercana, o llamando al:

0810-222-3535

Distintas formas de pago:

Descuento por planilla - Débitos en Tarjeta de crédito
CBU pago electrónico o Débito de cuentas.



CARUSO SEGUROS

Seguro que es diferente. Seguro que es para Ud.

Córdoba: Marcelo T. de Alvear 328. Tels.: (0351) 421-1112 y 423-0900.
Alta Gracia: Tel.: (03547) 42-9380. - Cosquín: Tel.: (03541) 45-0987.
Jesús María: Tel.: (03525) 42-2923. - La Calera: Tel.: (03543) 46-9560.
La Falda: Tel.: (03548) 42-5530. - Río Cuarto: Tel.: (0358) 462-8134.
Río Segundo: Tel.: (03572) 42-8220. - Río Tercero: Tel.: (03571) 42-0214.
San Francisco: Tel.: (03564) 42-0409. - Villa Carlos Paz: Tel.: (03541) 43-9240.
Villa Dolores: Tel.: (03544) 42-0769. - Villa María: Tel.: (0353) 452-2225.