

# Educar

BIBLIOTECA U.P.C.

25 de Mayo 127

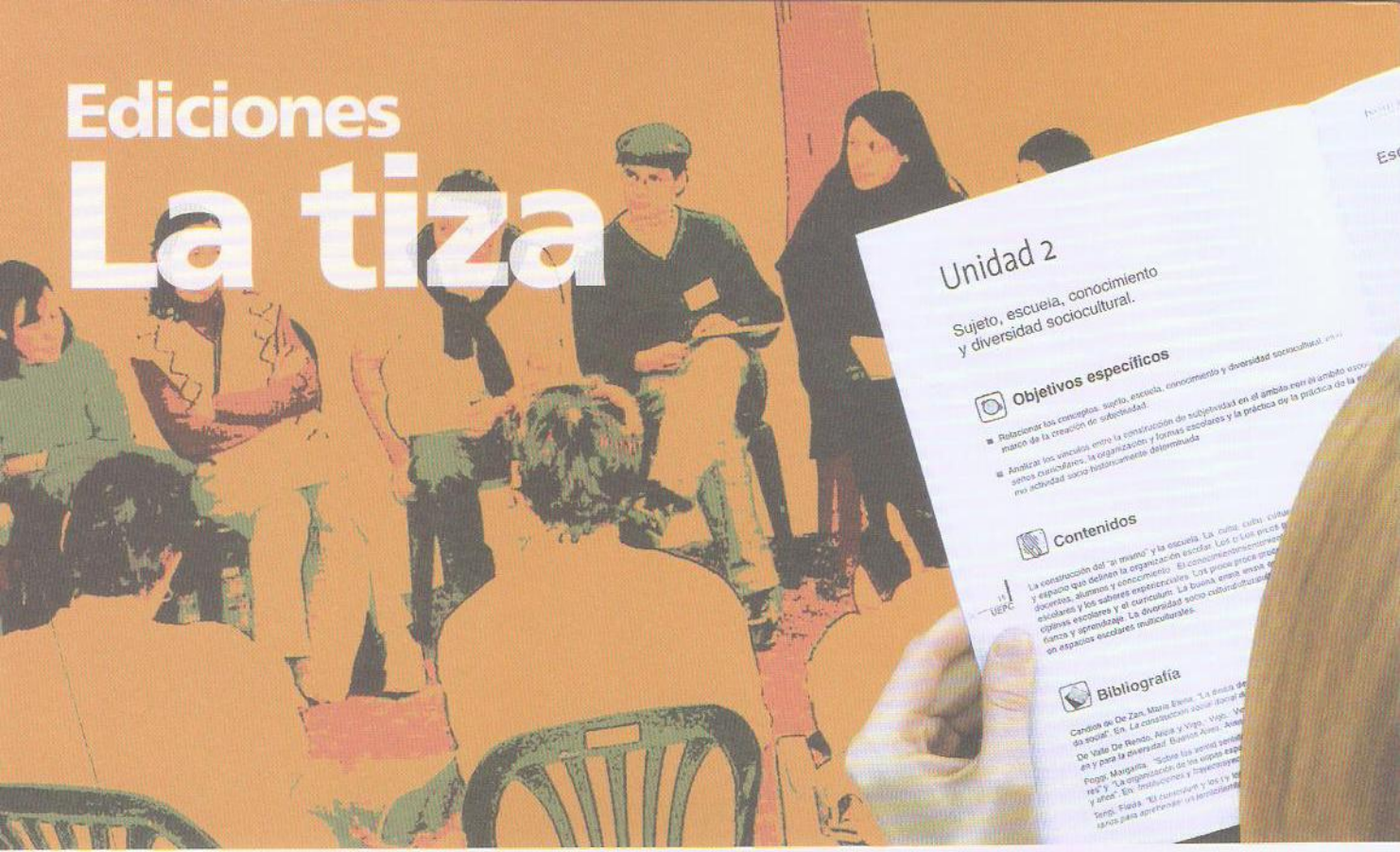
en Córdoba

2004

Año 4 - N° 9 • Agosto



# Ediciones La tiza



## Publicaciones

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



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



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



# Sujetos, escuela y aprendizaje - Guías de Estudio



**La tiza**  
EDICIONES la Editorial de UEPC

Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba

**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  
Susana Protti  
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. Adjunto  
**Aurorita Cavallero**  
Sec. de Cultura y Educación  
**Carlos Ludueña**  
Sec. de Prensa

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

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

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

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

El ciclo básico unificado en el banquillo



Pag. 2

La calidad a veces, es exclusión



Pag. 7

"El maestro tiene un papel esencial"



Pag. 10

Cómo nos ven, cómo nos vemos



Pag. 13

Fuera y dentro del aula



Pag. 16

La vinculación entre el presente y el pasado



Pag. 18

Desnaturalizar las visiones hegemónicas



Pag. 21

EL EUROCENTRISMO EN LAS CIENCIAS SOCIALES



Pag. 23

Una ventana a la libertad



Pag. 24

La deuda de la política es la educación



Pag. 28

LA FALACIA DE LAS COMPUTADORAS VERSUS LOS LIBROS



Pag. 30

"NOS hacemos CARGO"



Pag. 32

Pequeños historiadores



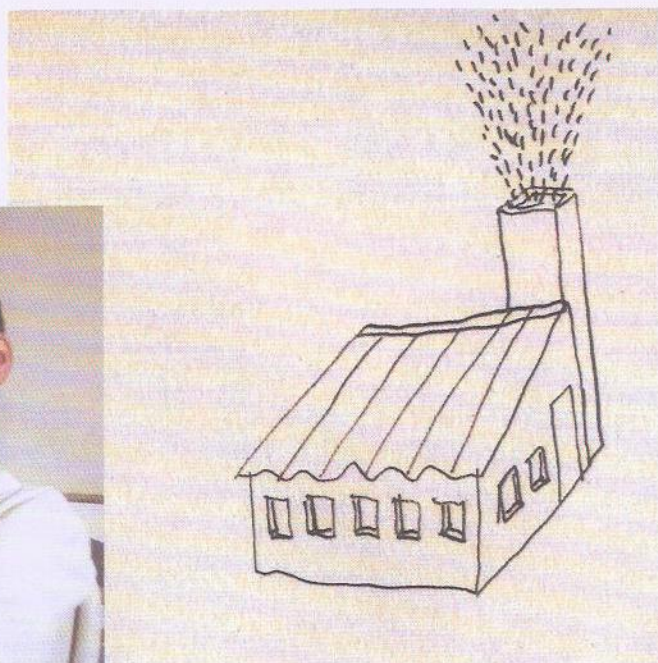
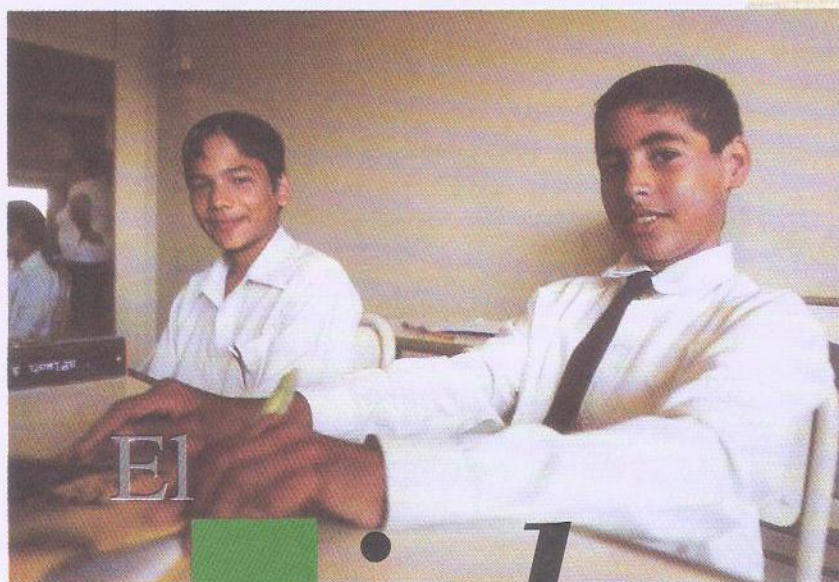
Pag. 35

**Novedades Editoriales**

Pag. 40

LECTURAS RECOMENDADAS

Pag. 39



El

# *ciclo* *b*ásico *u*nificado en el *banquillo*

Una reciente investigación da cuenta del malestar existente en el ciclo educativo que involucra a los púberes. Los alumnos no se sienten tenidos en cuenta. Los docentes afirman que los chicos no aprenden.



“El CBU es la etapa de la educación y del desarrollo humano de mayor vulnerabilidad y riesgo”, dice Lucía Garay, cuando se le pregunta por qué la cátedra de “Análisis Institucional de la Educación”, eligió ese nivel de enseñanza como objeto de estudio en la investigación diagnóstica realizada durante 2003.

En cuanto a la vulnerabilidad de los púberes de 11 a 15 años, Garay explica: “Por un lado en este segmento etario se produce la iniciación –o no– en una serie de fenómenos muy dramáticos, como son las drogas o el alcohol y la pertenencia a grupos de pares positivos o estimulantes, o bien perjudiciales”.

Por otro lado, en esta etapa se define la carrera escolar del sujeto: “Aquí, más que en ningún otro ciclo, se puede producir el fracaso educativo, como lo señalan los índices de repitencia, abandono y sobreedad. Es aquí cuando el sujeto puede decepcionarse e incurrir en la apatía y la desmoralización, o, por el contrario, conectarse positivamente con el estudio y con el papel que tiene la educación en su futuro social. Incluso la familia toma esta etapa como una prueba: si el adolescente demuestra interés, disciplina y estudio, la familia, más allá de su pobreza, hace un esfuerzo por sostener al chico en la escuela, si no, pone en cuestión el sacrificio que está realizando”.

“El CBU tiene la misma importancia estratégica, es tan definitorio, como el Nivel Inicial”, compara la titular de la cátedra de Ciencias de la Educación.

Sin embargo, la investigación diagnóstica que abordó las condiciones de organización y funcionamiento de la escuela, en relación a este ciclo, estableció que no existe verdadera conciencia de que el CBU es una etapa terminal de la vida escolar: “Ni en la sociedad, ni en la familia, ni en los docentes existe el reconocimiento de que en el CBU se da una finalización de la obligatoriedad”, sostiene Garay.

*¿Qué significa, qué implicancias tiene que el CBU sea una etapa de finalización?*

Esto evidentemente no es igual para todos los sectores sociales. Para los medio-alto, el CBU es un ciclo de tránsito para el ciclo superior; y la escuela media es una etapa de pasaje para la educación universitaria. En cambio, para las poblaciones urbano marginales, cada vez más –en consonancia con la pobreza y la crisis social– el CBU es un ciclo terminal. Y aquí hay que ponerse a pensar qué posibilidades tienen estos sectores que no continúan sus estudios ni regresan a la escuela, de conseguir un empleo: se convertirán en legiones de jóvenes que no estudian ni trabajan.

*¿Hay una explicación para esta falta de conciencia?*

Por lo pronto, lo que llama la atención es que una medida política esperable, como es la de extender la educación en tres años, como se hizo con la reforma educativa en 1996, no tenga logros en la práctica, ni esté a la altura de las expectativas. Entiendo que una de las causas que explica por qué los resultados son tan magros es que en Córdoba, el ciclo no fue pensando como un ciclo en sí mismo: se secundarizó la EGB3 y se insertó en la estructura de la vieja escuela media, sin que se hicieran las innovaciones institucionales indispensables.

*¿Como cuáles?*

Aquí no se consideró que el CBU necesita una planificación institucional específica, en función de la edad de los alumnos: se consideró que con 11 o 12 años, los chicos reunían las condiciones para insertarse en la secundaria, cuando ni la cultura de la escuela, ni el docente estaban preparados para integrarlos. Y para estar en la escuela media, es necesaria la existencia de ciertos organizadores de los sujetos: de tiempo, de espacios de socialización, de asimilación de normas y leyes, de comprensión de consignas, de preparación para desenvolverse en una complejidad pedagógica y cognitiva de las instituciones. En cambio, sin estos organizadores, fueron insertados en una escuela que ya venía en crisis, lo que provocó una crisis mayor.

### **No importan los alumnos**

Junto con la hipótesis de que no existe conciencia acerca de que el CBU es la etapa terminal de la enseñanza obligatoria, en esta investigación se trabajó a partir de la idea de que la lógica de la organización del trabajo domina la lógica de la organización pedagógica.

“En la escuela conviven dos o tres organizaciones a la vez”, explica la socióloga. “Por un lado está la organización del trabajo docente (con sus reglas, encuadres y dinámicas), la cual no incluye a los alumnos; luego está la organización pedagógica (vinculada a la distribución del

tiempo y las estrategias de enseñanza), que sí incluye al alumnado; y finalmente, existe una organización en términos de prestación de servicios asistenciales, como pueden ser los alimentarios, sanitarios”, describe.

“En relación a las organizaciones coexistentes, la hipótesis de fondo de nuestro trabajo es que la escuela, como institución, está dominada por la lógica de la organización del trabajo docente, mientras la organización pedagógica es subsidiaria de aquella”, explica.

*¿En qué se nota esta preponderancia de lo laboral por sobre lo pedagógico?*

Por ejemplo, la distribución horaria de las materias responde a las posibilidades que tienen los docentes de concurrir a determinadas horas, y no, a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Lo cierto es que en el diseño que cada escuela hace, no toma en consideración qué materias es preferible tener más temprano o más tarde, en función de que los alumnos tienen mayor capacidad o energía para entenderlas, sino en función de que el docente pueda cubrir las horas. La puberal es una etapa que requiere del trabajo en equipo de los docentes de una misma sección para acordar criterios pedagógicos y de la dinámica áulica; sin embargo, como la estructura del trabajo docente es completamente segmentada, la posibilidad de coordinación con los profesores de una misma sección es nula.

*¿Esto quiere decir que no hay criterios comunes en el CBU?*

Lo que digo es que los chicos están expuestos a una diversidad de criterios: existe un sistema caótico que está centrado en los estilos personales de los docentes, y no, en los estilos culturales de los alumnos. Los chicos cuando ingresan al 1º año, no sólo tienen que adaptarse a una nueva vida escolar —a una currícula distinta, a materias disociadas entre sí, a metodologías de enseñanzas diversas— sino también tienen que sufrir un proceso de adaptación a los estilos docentes. Y son niños que sólo tienen 11, 12 y 13 años.

*La sensación es que la escuela nunca piensa en sus destinatarios: ¿los chicos notan que ellos no son el centro?*  
Lo tienen totalmente claro. Acá hay algo muy paradójico y a la vez dramático. Ellos demandan estar en la escuela, no se quieren ir, reaccionan hasta con violencia cuando la escuela los excluye, pero, al mismo tiempo, estando ahí adentro, sienten que no son importantes. Y eso se nota en el discurso de algunos docentes, a los que no les alarma que un curso se reduzca de 40 a 20 alumnos, porque total las secciones no se van a cerrar. En las entrevistas, los alumnos transmiten que no son incluidos, que no son escuchados, ni comprendidos, ni reciben ningún tipo de ayuda en las verdaderas dificultades

que tienen, que se expresan en lo pedagógico, pero que tienen múltiples orígenes. Es decir, frente a problemas concretos, la institución no tiene una estrategia para enseñar en las condiciones reales.

*¿Se puede decir, entonces, que los docentes le echan la culpa a los chicos de que no aprenden, cuando quizás son ellos los que no saben enseñar?*

A los docentes se los critica mucho y yo no concuerdo. Cuando los docentes dicen que los chicos no aprenden, que no tienen materiales, que confunden una materia con otra, que desconocen a sus profesores, tienen razón: esto es así. Pero el tema queda ahí, en la queja. El problema es que existen condiciones negativas, que son reales, no son subjetivas, —por una multiplicidad de causas sociales: la pobreza, la desarticulación familiar, la precariedad del desarrollo psicológico—, por las cuales los chicos no pueden aprender. Pero no pueden aprender en el modelo tradicional de enseñanza de la Escuela Media. Cuando uno los escucha, los docentes desearían que los alumnos fuesen como los de antes: pero los de antes no iban desnutridos, elegían ir al secundario —porque la enseñanza no era obligatoria— y tenían contención familiar. Frente a estas condiciones, que son desfavorables, se requiere un esfuerzo de inventiva, de estudio, de iniciativa, de acceder a una estrategia en conjunto.

## Privadas y estatales distintas

La hipótesis de que la lógica del trabajo invade a la lógica pedagógica y que, por ende, no existe una verdadera integración entre las materias y los niveles, no es aplicable a los colegios privados. Según señala Garay: “Las escuelas privadas, en general, son centros educativos relativamente integrados, en donde existen por lo menos dos niveles de enseñanza”. Y explica: “El niño ingresa en jardín de infantes y hace un recorrido por todos los niveles, hasta la escuela secundaria. Allí suele haber articulaciones entre los ciclos, porque existen condiciones para integrarlos.”

A contrapelo, la escuela estatal, el CBU, no tiene esto: “Allí ingresan niños que provienen de una diversidad de escuelas primarias”, dice. “Por ejemplo, en una de las escuelas de la muestra —de la zona céntrica de la capital— encontramos niños provenientes de 56 barrios distintos de Córdoba. Este dato muestra que la dinámica del CBU estatal es distinta, y que el fenómeno de la articulación es mucho más difícil. Son pocas las escuelas estatales que tienen una articulación natural entre una escuela primaria —próxima— y el CBU: de hecho, en nuestra muestra sólo encontramos una”, ejemplifica.

Aunque estos datos permitan inferir que los colegios privados son mejores que la escuela pública, Garay se

encarga de defender a los establecimientos estatales: “Necesitamos transformar la representación y la significación que tiene en la sociedad la escuela del Estado”. “Existe una desvalorización de la escuela del Estado, en donde los medios de comunicación tienen una importante responsabilidad, porque no tratan de la misma manera alarmista y destructiva lo que pasa en los colegios privados (que se mantiene muros adentro), como lo hacen con las escuelas públicas. La imagen que tiene la sociedad no es una imagen veraz.

#### *¿Cuál es entonces la realidad?*

Nosotros hemos encontrado una diversidad de perfiles y logros en las escuelas estatales, muy importantes. Existen escuelas en donde los docentes, los directivos, los padres, toda la comunidad tienen una profunda identificación con la escuela y aunque no dejan de reconocer las dificultades y problemas, sus actores se posicionan frente a ellos de una manera positiva, en la búsqueda de soluciones y no de un modo melancólico y destructivo, como pueden hacer otras. Esto hace que sea falsa la afirmación de que las escuelas del Estado son malas. Lo que nos ha mostrado, esta investigación, es el valor que tiene cuando una comunidad lucha por el desarrollo de la institución y la obra titánica que hacen las escuelas para permanecer abiertas y ofrecer servicios de calidad. Además, hay que tener en cuenta, que hay una enorme cantidad de población que su única oportunidad de educación es la escuela del Estado.

#### **“No están pudiendo”**

En el mes de julio, los alumnos y profesores de Análisis Institucional presentaron los resultados de la primera parte de esta investigación sobre el CBU, en el colegio Alejandro Carbó, frente a un grupo de más de 200 educadores del Nivel Medio.

“Los docentes son conscientes de que hay un desplazamiento de lo pedagógico”, dice Garay, aunque aclara: “Hay muchos que no: los docentes son sujetos concre-

tos, en su mayoría mujeres, atravesados por la crisis social, que pertenecen a los nuevos pobres. Para ellos este es un momento de duelo, de crisis personal y familiar, con exigencias que estas nuevas condiciones de vida les plantean”.

Sin embargo, para Garay, la gran mayoría de los docentes desea transformar su trabajo, su práctica, tener buenos resultados y sentirse bien con su trabajo: “Si no lo logra, no es que no quiera, sino que no está pudiendo”, afirma. “Hay que comprender que *hoy* no se está pudiendo, pero que hay que luchar sin descanso para ayudar a que se pueda”, dice, al tiempo que rescata: “Los docentes necesitamos pensar, valernos del conocimiento, porque si no lo hacemos, quedamos inmersos en el padecimiento”.

“Este es un punto de partida –acota– que comprende la dificultad y el desafío de encontrar la clave para destrabar el poder capturado, la inteligencia inhibida, para recuperar la capacidad de pensar”.

#### *Y el Estado, ¿qué papel juega?*

Pareciera que hay una dimisión del Estado, que ha abandonado su papel de organizador y educador. Hay indicadores de vacío en sus políticas de intervención, no sólo hay un vacío de inversiones, sino de ideas. Por ejemplo, en el CBU la figura del preceptor es central porque conecta al docente con los alumnos y la dinámica institucional. Es él, el que realiza el seguimiento de los chicos... y sin embargo, los planteles no están completos, no se los capacita ni jerarquiza. Los preceptores deberían tener título docente, dado que son una figura institucional relevante como articuladores o contenedores.

#### *¿Qué otras cosas se podrían planificar?*

El Estado también podría organizar programas para proveer a la escuela de profesores tutores. Podría facilitar los dispositivos institucionales –como puede ser recuperar los centros de estudiantes– que permitieran un mejor acceso a la información, a la contención, a la resolución de los problemas de los alumnos que afectan a los do-



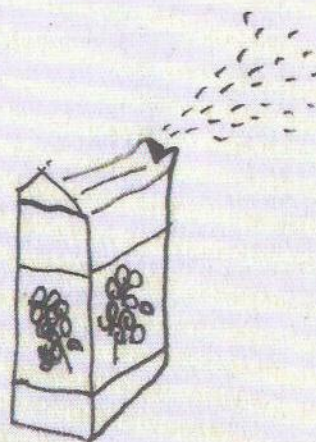
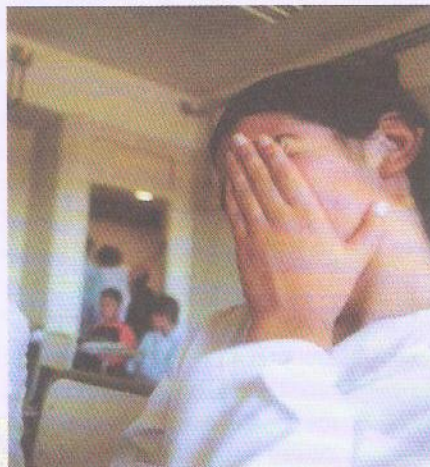
## LA INVESTIGACIÓN

La investigación diagnóstica sobre el Ciclo Básico Unificado fue realizada durante el 2003 por los alumnos de la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación, de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba, como parte de un ejercicio para su formación profesional.

El trabajo se hizo sobre una muestra de 12 escuelas, con rasgos institucionales distintos y que respondían a diversas condiciones sociales: colegios que nacieron sólo como CBU, secundarios tradicionales, escuelas situadas en la zona céntrica, por un lado, y en barrios obreros, por el otro, colegios de música o tecnológicos, entre otros.

Las diferencias encontradas entre los colegios privados y los CBU públicos hicieron que la investigación girara sobre las escuelas estatales: "Nuestras conclusiones no son aplicables al sector privado", dice Garay.

Por su parte, desde agosto de 2004 la cátedra de Análisis Institucional se encuentra abocada a la segunda parte de la investigación, para poder comprobar, o refutar, las hipótesis construidas en la etapa exploratoria, en un número más amplio de escuelas. Sobre este punto, Garay señala: "Hay algunas afirmaciones que sabemos no son generalizables, porque dependen de culturas específicas, en este sentido no es lo mismo una escuela barrial, cuyos alumnos suelen conocerse, que una escuela céntrica, a la que asisten alumnos provenientes de múltiples sectores".



centes en el aula. O programas complementarios –culturales, deportivos, recreativos, como son los viajes o los campamentos– que faciliten la socialización, la comunicación y la integración de los niños que provienen de barrios distintos. De lo que se trata es de tener las ideas básicamente claras y la voluntad política de recuperar las instituciones educativas.

*Pero algunas de estas cuestiones también las pueden resolver los docentes por sí solos...*

Siempre y cuando los docentes tengan los recursos y la formación necesaria. La historia del sistema educativo argentino, que ha sido extremadamente centralizado, ha expropiado a los docentes de los procesos básicos de toma de decisiones, y los ha vuelto ajenos a ellos. En mi experiencia recorriendo las escuelas, he notado que una operación básica como son los diagnósticos –tan simples como saber quiénes son mis alumnos, qué perfiles tienen, cuáles son sus características–, que son los que permiten luego tomar decisiones, los docentes los sien-

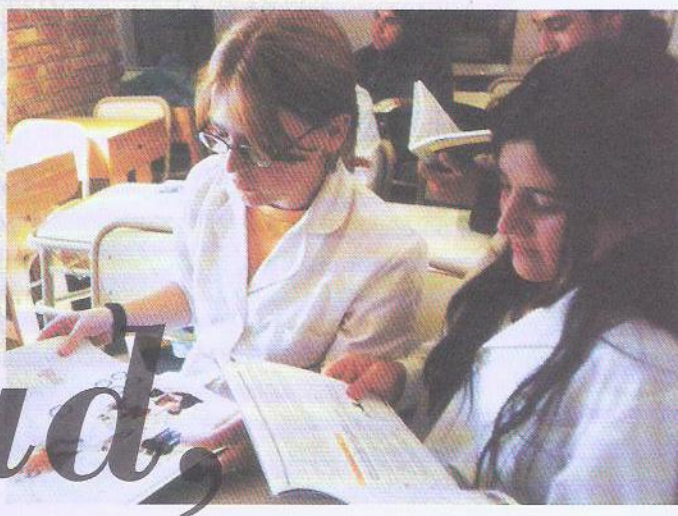
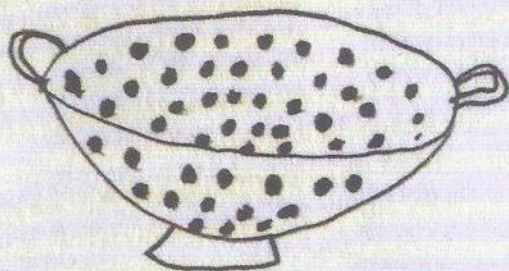
ten como algo ajeno. Si bien hacen diagnósticos de la población, de las condiciones sociales, de la categoría de empleo, de la integración familiar –todos fenómenos sociales que no son relevantes para los procesos educativos– ignoran si el hogar obstaculiza o apoya el estudio, que en verdad es lo único importante a saber.

*¿Y de quién es la responsabilidad?*

El problema no es buscar un responsable, a quién cortarle la cabeza; el problema nuestro es que los diagnósticos –para poder encontrar culpables– nos impiden pensar qué hacer. La mayor crisis que tenemos en las instituciones educativas es la crisis de ideas, iniciativas y propuestas: tenemos una crisis del hacer. En nuestro estudio, el objetivo es debatir con los educadores acerca de estos resultados para generar ideas que transformen esta realidad, porque estamos convencidos de que el poder de hacer o no hacer está en el aula: con los alumnos y los docentes.

**Por M.B.A.**





La

**c**

*calidad,*

**a** *veces,* <sup>es</sup>

**e** *exclusión*

**S**e habla de crisis de la escuela media. Se habla de una mutación en la relación profesor alumno de ese nivel. Se cree que el perfil del estudiante secundario cambió significativamente. Se asegura que la calidad de la educación secundaria se deterioró. Se intentan cambios curriculares para adecuar ese nivel a las necesidades del mercado. Pero pocos investigadores buscaron en la historia de la educación argentina crisis similares a la actual. Y trazaron una línea que une esos cuestionamientos con otros similares.



Susana Vior es profesora e investigadora de la Universidad de Luján y está convencida de que a veces hablar de crisis de la educación media es seguirle el juego a la “presión del conservadurismo político” que históricamente intenta excluir de la escuela a un porcentaje de la población.

“Los primeros planteos de crisis comienzan sobre fines del siglo XIX y principios del XX, cuando está surgiendo el sistema educativo en Argentina. A poco andar, apenas un porcentaje bajísimo de los nuevos sectores urbanos comienza a presionar por ingresar al colegio secundario, el régimen conservador intenta frenar ese pasaje. Es que la oligarquía conservadora ya toma conciencia de que la matrícula crece e intenta convertir a las escuelas normales y colegios nacionales, creadas apenas unas décadas antes, en escuelas de artes y oficios o técnicas vinculadas a la producción. Hablo de la reforma de Saavedra Lamas, en 1916”.

Pero, cuál es la relación que encuentra Vior entre esa crisis y la actual: “Encuentro en común la propuesta del conservadurismo de someter lo educativo a los requerimientos del aparato productivo, a los requerimientos del empresariado”, responde.

“A comienzos de siglo, lo que hacía falta era mano de obra calificada para la incipiente industria, para la construcción, para la expansión de ciertas tareas productivas, y esa necesidad se agudiza cuando estalla la Primera Guerra Mundial en el ‘14. Ahí aparece, no es casual, la propuesta de Saavedra Lamas en el ‘16: el acortamiento de la escuela primaria y la creación de las escuelas intermedias con formación profesionalizante”, recordó.

Para la investigadora, en la actualidad existe un empresariado “que necesita dejar al margen a una cantidad de población muy importante. Se necesitan dos tercios no integrados y un tercio integrado. En este momento, si el país tiene un desarrollo tecnológico importante, necesitaría mano de obra con muy alta formación tecnológica y una masa de gente para servicios muy poco complicados. Nada de esto es casual. No se desmontó la educación técnica por casualidad. Es parte del proceso de desindustrialización del país”, aseveró.

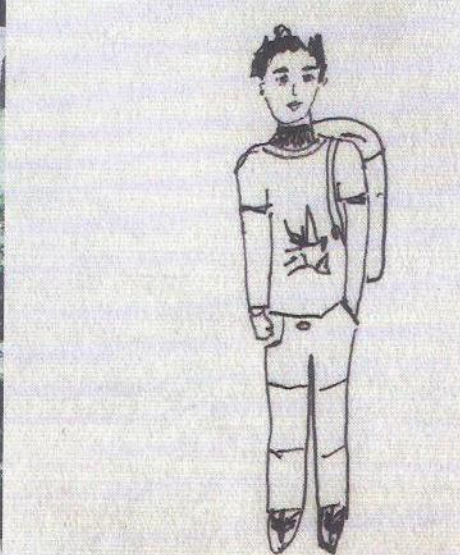
La investigadora señaló que “ahora el ministro de Educación y los expertos se sorprenden porque las PYMES están necesitando personal con algún tipo de calificaciones y no hay. Pero nadie dice que no hay porque la educación técnica desapareció, porque la gente que estaba formada se dedicó a cualquier cosa para sobrevivir. Ahora, todos descubren que la reforma educativa no se hizo bien. Nosotros planteamos en los años 90 que no hay una sola reforma educativa en el mundo que haya sido exitosa, si fue llevada a cabo dentro de un plan de ajuste”.

Para Vior, también cuando se habla de una escuela de calidad se esconde la necesidad de excluir gente: “Una escuela realmente de calidad es aquella que recibe a toda la población, que es una escuela democrática. Es la que recibe y es capaz de recibir una población heterogénea y lograr un egreso heterogéneo. Pero la versión neoliberal denomina ‘escuela de calidad’ a la que ofrece una educación de excelencia. A la que deja afuera a un porcentaje importante de los que ingresan”.

La especialista responsabilizó a la reforma educativa de los ‘90 de muchos de los males que vive hoy la escuela argentina: “Por la reforma, por las concepciones pedagógicas que vienen impregnando las cabezas de los docentes desde antes de la reforma, nuestro sistema educativo dejó de enseñar, dejó de ser un espacio de trabajo y formación, en parte por las concepciones pedagógicas y psicológicas que dominaron y en gran parte por las condiciones de deterioro laboral de los docentes”.

Y apuntó que el mayor deterioro se dio entre los profesores de la escuela media. “En este momento, en la Ciudad de Buenos Aires, los docentes de media pueden llegar a tener 70 horas de clase semanales legalmente. Cuando yo dejé de trabajar en la enseñanza media, en el año ‘84, el máximo de horas legales era 30. No hay ninguna posibilidad de que esos docentes conozcan, actualicen, puedan plantearse pedagógicamente su trabajo, tengan una relación con una institución en la que trabajen, y allí conocer a sus alumnos y hacer un seguimiento o una evaluación digna: algo mejor que ese horroroso ‘multiple choice’”, dijo.

Para la especialista, es central la capacitación docente,



pero no sólo la actualización de contenidos y de técnicas pedagógicas, sino la posibilidad de reflexión. “Hay una gran carencia de los docentes en materia de formación sociohistórica y política en la educación. Nadie trabaja para que los educadores entiendan para qué sirve realmente el sistema educativo. O sea, nadie trabaja con los docentes el papel reproductor del sistema educativo”, apuntó.

“No hay en la actualidad posibilidad de escapar al círculo de la reproducción. Yo puedo escapar a eso en la medida en que soy consciente del papel que la sociedad atribuye a la educación y el que me atribuyen a mí como docente. Y entonces, en la medida en que uno pueda trabajar eso, hay posibilidades de escapar a eso. Hay teorías que el docente tiene que conocer, hay investigaciones que debería conocer y debatir, pero justamente esos contenidos: la historia, la política, la sociología

educacional es lo que desapareció de los currículos de los profesados”, sostuvo.

Consideró además contraproducente el proceso de “psicologización” que vivió el sistema educativo. “Parece que la escuela siempre tiene que comprender y contener. Se confunde lo que es trabajar bien, partiendo de las condiciones en que los chicos llegan a las escuelas o a las universidades, con la necesidad de bajar el nivel. La única forma que se encuentra es abaratar los conocimientos y, justamente, yo creo que el esfuerzo es cómo no bajar el nivel, cómo subirlo, pero buscando las formas de aprendizaje más adecuadas, para que el aprendizaje realmente se produzca”.

Por M.B.

**Conci-Carpinella**  
 DIAGNOSTICO POR IMAGENES

- Resonancia Magnética
- Tomografía Computada
- Ecografía Doppler Color
- Ecocardiografía
- Ecografía
- Densitometría
- Angiografía Digital
- Intervencionismo
- Cámara Gamma
- Mamografía
- Radiología
- Laboratorio de Análisis Clínicos

■ Santa Rosa 748  
**Conmutador 4140700 :: Turnos 4140710 :: Fax Interno 777**  
 E - mail: [conci-carpinella@dimnet.com.ar](mailto:conci-carpinella@dimnet.com.ar)  
 Estacionamiento Gratuito en calle La Rioja 757

La Fundación Conci - Carpinella está llevando a cabo un Programa de Detección Precoz del Cáncer de Mama para afiliadas a Red Azul - Ipam.

*"La detección precoz es el mejor medio para curar esta enfermedad y la Mamografía es el método de diagnóstico más rápido y eficaz."*

Solicite su turno para una Mamografía sin cargo al 0800-222-0220  
 Lunes a Viernes de 9 a 18 hs.



**FUNCOCAR**



# “El maestro tiene un papel esencial”

Las cifras oficiales provocan alarma: en nuestro país hay un analfabeto por cada universitario. Mientras esta situación pareciera mejorar, los analfabetos funcionales que son capaces de leer, pero no comprenden los textos, se incrementan.

**E**s una de las referentes más importantes sobre alfabetización en la Argentina. A los 91 años, Berta Braslavsky hace críticas sobre la forma en que la escuela enseña a leer y escribir, no sólo desde su bagaje teórico sino desde su experiencia como asesora de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires para llevar adelante experiencias innovadoras sobre la enseñanza de las primeras letras en escuelas urbano marginales.

Al comienzo de la entrevista, y cuando se le pregunta cómo se enseña a leer y escribir hoy en la escuela, Braslavsky, sin dudar, arremete contra la forma en que llegaron a la escuela las teorías constructivistas y cómo se aplicó la denominada psicogénesis en los métodos pedagógicos: “Uno de los problemas de la escuela para enseñar a leer y escribir tiene que ver con el exceso de corrientes filosóficas y psicológicas que aparecieron a comienzos del siglo XX y que cambiaron el posicionamiento del niño en el proceso de aprendizaje”. “Se comprendieron mal esas teorías: se creyó que todo conocimiento del niño puede surgir de su creatividad y el maestro pasó a un lugar subalterno. No es así: el lugar del



niño es central pero tiene que adquirir los conocimientos que desarrolló la cultura humana a lo largo de los años y para eso necesita ayuda especializada”, precisa.

Explica que la construcción que tiene que hacer el niño para alfabetizarse “la hace sólo en cooperación con el otro”. “Así es todo el conocimiento humano; el aprendizaje se da por cooperación y el maestro tiene un papel especial. Se habla de las estrategias que tiene que tener el maestro para ayudar al niño a hacer ese proceso complejo, ya que mientras el chico desarrolla su naturaleza orgánica, al mismo tiempo aprende todo lo que la humanidad construyó”, dice.

Y, desde su larga experiencia, opina que hoy en día “nuestros maestros están desguarnecidos” porque los cambios “de la vieja Escuela Normal a los Institutos Superiores se dieron en un momento particular de la historia argentina, cuando se criticaban los métodos de enseñanza en forma muy fuerte. Así, en lugar de mejorar, se despreció la preparación del docente y hoy los maestros no tienen las herramientas necesarias para enseñar a leer y escribir”.

Para ella, hay que tener en cuenta

que aprender a leer y escribir es mucho más complejo que hace 50 ó 60 años, por el avance de la cultura de la imagen. “Desde que surgió el cine cambió la forma de escribir, el relato es otro, no es lineal, por eso hacen falta más herramientas para comprender un texto”, sostiene.

“Ahora se habla de una alfabetización avanzada, que pasa por comprender la lengua escrita con la actual complejidad que tiene. Y es en esa alfabetización del niño en la que la escuela no logra avanzar. Yo soy una de las principales críticas en ese sentido”, agrega.

En la actualidad, se habla de alfabetización científica, técnica o digital. Para la especialista, esa universalización del término también trae sus consecuencias: “Desde hace diez o veinte años se viene hablando de alfabetización científico- técnica, matemática. En realidad es la necesidad de difundir, a nivel masivo, la ciencia o la técnica. Entonces, en las escuelas a veces se malentende y en la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, el currículo de las escuelas dice que alfabetizar un niño quiere decir que conozca el mundo. Ahí se utiliza mal las teorías de Paulo Freire y esas confusiones no ayudan a los maestros”.

Braslavsky es impulsora de la enseñanza de la lectura y la escritura en forma temprana. “Siempre hay grandes dudas en el nivel inicial sobre si se debe empezar a enseñar a leer y escribir. Y yo digo, segura, sin dudar, que sí, que hay que hacerlo. Y lo digo con firmeza porque la mayoría de las investigaciones que se hicieron sobre la alfabetización temprana en la segunda mitad del siglo nos permiten comprobar los logros que se dan en ese nivel”, asevera.

“Un niño desde que nace prácticamente está instalado en un lugar donde existe lengua hablada y escrita: le leen un cuento, el papá lee el diario, en la casa ve que se anotan los mensajes, llegan cartas. Se genera un ambiente de alfabetización y si los padres tienen cierto nivel de desarrollo están generando una relación interactiva con los chicos. Hay que entender que hoy en día la alfabetización no empieza en la escuela, sino que comienza con la vida”, dice.

Destaca que la Asociación Internacional de Lectura, que agrupa a investigadores de lectura y escritura en el mundo, considera hoy que alfabetización es un proceso que empieza con la vida, se desarrolla en el

## La alfabetización en la historia, según Braslavsky

Braslavsky relató los cambios de concepción acerca de qué es estar alfabetizado, que se produjeron a lo largo de la historia de la humanidad.

“El término alfabetización aparece recién a fines del siglo XIX, vinculado a la creación de las leyes de educación pública con una concepción de que todo comienza con la escuela. Ahí mismo se comenzó a tropezar con la dificultad de que numerosos niños no aprendían. Esto dio lugar a los gobiernos a consultar a especialistas. Fue el caso de Francia que convocó al especialista más destacado de la época, Alfredo Binnet, quien creó los test de inteligencia”.

Braslavsky recordó que los test de inteligencia trajeron aparejados “las primeras exclusiones” en la historia de la educación porque se diferenciaron los chicos según sus niveles mentales. “Se crearon, creo con buena fe, los sistemas paralelos pensando que se trataba de niños débiles mentales, que debía haber una educación especial para esos niños para hacerlos más inteligentes. Pero estos sistemas paralelos dieron lugar a discriminaciones y fueron instrumentos para la exclusión”, sostuvo.


“Recién en el siglo XX es cuando se comenzó a hablar de niveles de alfabetización y apareció el concepto de alfabetización funcional que ahora se usa de manera confusa. Fue durante la primera Guerra Mundial, en EEUU: en la admisión para ser soldado del Ejército se daba prioridad a quienes tenían conocimientos mínimos que les permitiera comportarse como soldados. Así, el término de alfabetización funcional aparece relacionado con la posibilidad de servir para un trabajo determinado”.

“En 1950 surgen las campañas de alfabetización con la aspiración de hacerla masiva porque hasta ese momento sólo alcanzaba a la mitad de la población. En ese momento, se hace –otra vez– una primera caracterización entre lo que es la alfabetización mínima –quien es capaz de firmar, de hacer una lectura de carteles e indicadores más o menos fundamentales– y funcional (quien es capaz de hacer una lectura de un párrafo breve y de textos que circulan corrientemente, pero no es capaz de escribir una carta)”.

En 1968, la UNESCO recupera ese concepto de alfabetización funcional y habla de ciertos requerimientos mínimos con respecto a las capacidades de lectura. Considera la necesidad de una escolaridad de seis o siete años.

Hacia la década del 90, en Estados Unidos, se comienza a descubrir que los jóvenes egresados del nivel medio no son capaces de leer un texto complicado, como por ejemplo, un editorial del New York Times. Así, la famosa especialista Shall de la Universidad de Harvard plantea otro concepto de alfabetización, que supera el de funcional. Es el concepto de alfabetización avanzada, que requiere capacidad de abordar textos más complejos, elaborados de forma más abstracta. Se comienza a hablar de comprensión interactiva.

En la actualidad se habla de comprensión activa y más aún interactiva, en el sentido de que el lector tiene un papel sobre el contenido del texto. No solamente se trata de saber lo que dijo el autor, sino lo que no dijo, lo que dijo entre líneas y de analizar en el contexto lo que dijo. Hoy es necesaria esta alfabetización. Y se debe obtener en los diez años de escolarización básica.



sistema formal de educación y continúa durante el resto de la vida. “Estamos viviendo en un cambio de cultura, pasamos a la era digital y se nos impone la lengua por la computadora, tenemos que seguir aprendiendo y alfabetizándonos. Yo, por ejemplo, me alfabetiqué con la computadora a los 80 años, sino no hubiera podido seguir participando de la vida de la cultura”.

Al ser consultada sobre cuál es la edad crucial para que una persona se alfabetice, responde sin dudar: “La edad más importante es la comprendida entre los 0 y los 9 años. Eso quiere decir que abarca la situación de la familia, el nivel inicial y todo el primer ciclo de escolaridad. Ahí se cumple el primer ciclo de alfabetización, donde se aspira a que el niño ya pueda ser capaz de leer con comprensión un texto de cierta dimensión y producir un texto con significado para los demás”.

**Por M.B.**

# vittal

**Su vida está primero**

## Beneficios Especiales

Para Afiliados

### U.E.P.C.



**\$ 8,50**

**PLAN PLUS** (sin coseguro)

Emergencias - Urgencias - Consultas Domiciliarias

**\$ 6,00**

**PLAN MIX** (con coseguro)

Emergencias - Urgencias - Consultas Domiciliarias (\$ 6,00 con coseguro)

#### NUESTROS PRESTADORES

##### Consultorios Externos

**Clinica Privada del Sol**  
**Sanatorio Santo Tomás Privado**  
**Clinica Sucre**  
**Centros Médicos**

Centro Médico Privado San Lucas (Clinica Médica)  
Medicina Privada 24  
Consultorio San José (plan plus 14 - mix 14)  
Cemea  
(Todas las especialidades Médicas con coseguro desde \$ 7)

##### Farmacias

**Hospital Privado**  
**La Central**  
**General Paz**  
**Salk**  
(Descuentos hasta 45%)

##### Odontología

**Consultorio San José**  
**Corden**  
(Beneficios Especiales)

##### Análisis Clínicos

**Bio Red**  
**Laboratorio Asistir**  
**Consultorio San José**  
**Medicina Privada 24**  
(Valores Inos)

##### Fonoaudiología

**Consultorio San José**

##### Ópticas

**Minilent**  
**Santa Rosa**  
**Mayo**  
**Corro**  
(Descuentos hasta 50%)

##### Enfermería e Domicilio

**Prevenir**  
(Aranceles Diferenciados)

##### Oftalmología

**Clinica Oftalmológica Caseros**  
(Aranceles Diferenciados)

Por consultas, comuníquese a **Vittal**

# 426 5353



La escuela en la mirada de quienes alguna vez pasaron por sus aulas y de quienes hoy las transitan.

## Cómo nos ven, **cómo nos vemos**

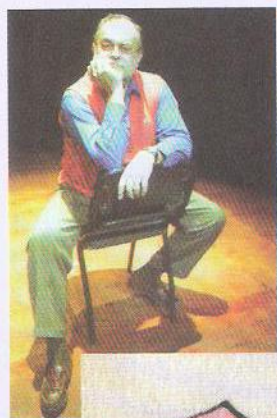
"Hace poquito le pregunté al Secretario de Educación de Santiago (del Estero) cómo se aprobaban los planes de estudio y quiénes decidían la validez de los textos de los manuales. Ni el secretario, ni nadie, me ha sabido responder exactamente esto.

Los libros, desde que tengo memoria, han contado la historia del país como una mezcla de hechos históricos y de cuentos en la que se da una sola versión de lo ocurrido. Eso es una de las cosas que habría que revisar. Pasa, se sabe, que la historia la han escrito, oficialmente, los vencedores. Esto es una de las cosas, que creo, habría que cambiar.

Por ejemplo, se sigue alimentando el cuentito del descubrimiento de América y de Colón intercambiando espejos de colores con los indígenas como un hecho inocente, sin ninguna connotación política y económica, y ya sería bueno que los chicos aprendan ese hecho histórico, no como una fábula, sino como lo que fue.

En idéntico sentido y en hechos más recientes, el cuento edulcorado impide la reflexión y se naturalizan situaciones que no tienen nada de naturales, porque la historia es producto de los hombres."

**Peteco Carabajal es músico**



"Uno de cada tres argentinos lee y escribe de una manera muy primitiva y apenas funcional. La gran tarea es recuperar la educación, para recuperar el país. Es como si nos hubiera caído una bomba de neutrones.

Lo grave es que lo que se perdió, y sin entrar en pánico, digo que lo único que se reprodujo en estos tiempos fue el analfabetismo. En los últimos 15 años, el país se envileció en términos educativos. La Ley Federal de Educación es de un retroceso incalculable, al igual que la condena salarial que sufren los maestros que ven amenazadas sus posibilidades de subsistencia, de formación y de perfeccionamiento.

No quiero ser alarmista diciendo que ésta es la última oportunidad, porque siempre hay otra, pero ésta es una oportunidad inmejorable, ya que existe conciencia de la necesidad de recuperar la educación pública y represtigiar el trabajo docente.

Confío en la educación pública argentina porque es la rectora del espíritu e identidad nacional y la base del fortalecimiento de la democracia. Espero también que haya cambios en los programas, en las currículas, en el horizonte educativo y que, a la larga, se anule la Ley Federal de Educación."

**Mempo Giardinelli es escritor**



"Si la educación fuera una torta, yo diría que lleva los siguientes ingredientes: medio kilo de afecto; un cuarto de estilo y otro cuarto kilo de alegría. Eso bien mezclado arma un pastel de ilusión. La educación, vinculada al placer, es un alimento que te permite abrir puertas para ver qué hay detrás, incitando la curiosidad y el interés por el conocimiento. Para mí, un abrazo de la profesor/a de

matemática es más fuerte que toda una lección, y habilita al chico a aprender. Los gobernantes, los docentes y los padres, tienen que dejar de tirarse el paquete unos a otros. Nuestros chicos necesitan que se los eduque en libertad y en el compromiso, anteponiendo el afecto."

**Mayte Saine es artista plástica**





“Yo hice una parte de la escuela primaria en Villa Dolores y otra en Formosa. Con el secundario pasó al revés: empecé en el norte y terminé en la escuela Agrotécnica de San Alberto.

De esos años, guardo un particular recuerdo de la señorita Carmen Penayo. Ella nos hizo creer que podíamos ser poetas, médicos, agrónomos... Ella nos hizo pensar que todo era posible. Nos enseñó a creer en las utopías.

La Señorita Carmen tenía además la virtud de estar comprometida con la causa de la argentinidad y nos enseñaba el amor a los símbolos y el compromiso con los valores.

Claro que eran otros tiempos, en los que vivíamos con la cara paspada de jugar en los patios grandes de las escuelas, tanto en Villa Dolores

como en Formosa.

Pero más allá de estos entrañables recuerdos personales de mis escuelas, creo que gran parte de los problemas de este país tienen que ver con que no existe un plan, una política seria en materia educativa y estamos sujetos a esos dos o tres audaces que por tener cierto vínculos con el poder, arman y desarman a su antojo programas educativos sin tener en cuenta a los buenos pedagogos que son capaces de pensar las cosas desde el lugar de los niños. Hoy, recibir una buena educación es una cuestión de suerte: la de que a tu hijo le toque un docente que tenga verdadera vocación y sentido común.”

**José Luis Serrano es actor**



“Generalmente, los profesores recalcan la mala conducta de los chicos, pero no indagan en el porqué. No tienen en cuenta los problemas de las familias. Vivimos una fuerte contradicción: antes, la escuela reforzaba los valores que los alumnos traían de la casa, hoy los padres depositan a los chicos en la escuela como si no tuvieran nada que enseñarles.

Desde la vida cotidiana escolar, quizás muchos profesores estamos comprometidos con la educación y con lo que eso implica, pero la situación te supera; no

podés hacerte cargo del desmadre social en que se vive. Entonces negocias: hoy hacemos esto y luego lo otro, si quieren terminar antes la clase, van a tener que aprender tal cosa.

En los talleres docentes siempre se piensan estrategias para que los chicos se interesen en el estudio, conseguir ayudarlos para que no fracasen, pero no es suficiente. Ante todo debemos hacerles sentir a nuestros alumnos que son importantes para nosotros.”

**Sonia Oliva es profesora de Educación Física de la Escuela 9 de Julio.**



“Siento que nuestros alumnos tienen mucho miedo al fracaso. En una materia como la que doy yo, se preguntan para qué van a competir si van a perder, a lo que yo les respondo que es cuestión de darse una oportunidad.

También se preguntan para qué van a estudiar si van a tener que trabajar de cualquier cosa, ya que no ven que la formación les brinde una salida. A veces, el desinterés es tan grande, que no llevan ni lápiz, ni hoja para una prueba, pero me parece que esto demuestra la falta de confianza que se tienen.

La falta de afecto les hace sentir todo lo que les falta y los pone a la defensiva. Si uno se pone cerca y los escucha, les da un abrazo, se aflojan y entablan otro tipo de relación, donde no hay tanta prevención.

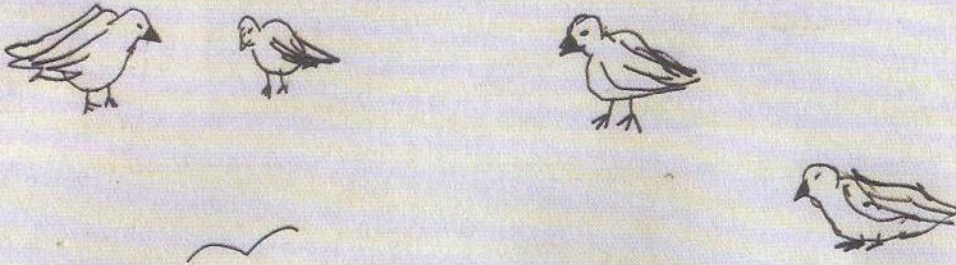
Por cierto, una cuestión que les interesa en la adolescencia es el de la sexualidad, donde aunque manejen información, no se sienten guiados y aprovechan la hora de educación física para entablar ese tipo de conversaciones.

En síntesis, creo que los chicos viven sin incentivos y la falta de interés por el estudio tiene que ver con la imagen que tienen de ellos mismos. Como profesores, por otra parte, debemos pedir disculpas cuando nos equivocamos o cometemos un error, eso les hace sentir que los respetamos. Así de simple, afecto, respeto y confianza, eso es lo que necesitan nuestros alumnos para empezar a aprender.”

**Andrea Cedestrom es profesora de Educación Física del Ipem 155.**



La historia forjó héroes de una estatura inalcanzable. Glorificó y condenó a personajes y simplificó los hechos hasta convertirlos en anécdotas sin sustancia. En el último tiempo, el modo de enseñar el pasado cambió. ¿Cambió?



## Fuera y dentro del aula

En un aula, el profesor monologa largamente sobre la “Generación del 80”, intercalando anécdotas y su omnipresente opinión sobre hechos y actores. En otra, docente y alumnos han traído información de distintas fuentes sobre el período rivadaviano, que analizan y confrontan de acuerdo a pautas previamente convenidas. En el aula de al lado, el profesor dicta un cuestionario sobre la Presidencia de Yrigoyen, que los alumnos responden a partir de fotocopias que compraron en el quiosco. No muy lejos de allí, existe una escuela donde alumnos sin dificultades económicas compran su libro de texto (de determinado autor y editorial, indicado por el profesor) y realizan las actividades que el mismo libro contiene. En otra, un ex combatiente de Malvinas brinda su testimonio a la clase que —previamente documentada sobre el período— repregunta y toma notas. Y en otra...

En el boletín “Nueva Escuela” del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, editado en julio de 1995, se puntualizaban las características que debía tener la enseñanza de la historia: ser una “historia de procesos” (por ejemplo, el proceso de democratización en la vida política argentina); integrar a los diferentes protagonistas, notorios y anónimos; recurrir a explicaciones multicausales; interrogar al pasado desde el presente; trabajar con una amplia gama de fuentes; plantear preguntas, formular hipótesis, indagar, desarrollar la capacidad de análisis y de síntesis... Pero la realidad del

aula es multifacética y a veces dista mucho de esas expectativas, todavía vigentes.

Hoy, cuando el tema de nuestro pasado cobra renovado interés y desde los medios se “descubre” la problemática de la enseñanza de historia argentina —apoyándose más en referencias y experiencias aisladas que en una seria y abarcativa investigación—, resulta oportuno (y ojalá útil) aprovechar esta circunstancia para reflexionar sobre algunas cuestiones inquietantes... y bienvenida sea la inquietud, que nos despabila y moviliza.

### ¿Ha renacido el interés por la historia argentina?

A partir de la crisis de 2001 ha renacido el interés por el pasado argentino: conocerlo, revisarlo y analizar también la cuestión de cómo se enseña en las aulas esa historia de la que se busca “la versión verdadera”. Diversos escritores (como Felipe Pigna, Pacho O’Donnel, J. I. García Hamilton) con dispar seriedad y preparación académica, han originado libros que han vendido enorme cantidad de ejemplares, probando el interés de los argentinos por bucear en el pasado, desacralizar a nuestros próceres y volver comprensibles —a veces al costo de su trivialización y forzada simplificación— fenómenos sumamente complejos de nuestro ayer como nación, buscando explicaciones (y tal vez culpables) de los sinsabores del presente.

## La humanización de los próceres

Se extiende la saludable tendencia a lograr una mirada más madura sobre las figuras señeras de nuestro pasado, reemplazando la imagen de bronce de otrora por una más próxima, de carne y hueso, que nos permita verlos como seres humanos, con virtudes y defectos como los que todos tenemos. A la sombra de esta nueva mirada, han proliferado biografías que van desde serios trabajos de investigación hasta libros-producto meramente comerciales con escaso fundamento científico.

La nueva lectura del pasado, que este fenómeno revela, requiere de suma precaución al abordarla. Tal vez convenga remarcar que el motivo por el que se recuerda a determinadas figuras históricas no reside en sus rasgos comunes a todos sus contemporáneos, sino en aquellas características que les permitieron elevarse sobre ellos, en muchos casos con tintes excepcionales, dejando su impronta en la historia argentina.

Y, sobre todo, en nuestro afán de acercarlos al presente, no olvidemos que –como dice Luis Alberto Romero– debemos abordar al pasado con la misma actitud con que un antropólogo se acerca a otras culturas. Porque aunque los seres humanos seamos esencialmente los mismos en todas las épocas, hay muchas variables que no lo son. No son los mismos, por ejemplo, los códigos compartidos, el contexto internacional, la memoria colectiva, las prioridades ni los ideales que movilizan a la sociedad de cada época. En el legítimo intento por comprender el pasado, no debemos forzar las comparaciones con el presente, y el historiador ha de cuidar no caer en *anacronismos psicológicos* que hagan suponer que personas de otros tiempos y lugares pensaban y sentían como nosotros. (Sirva como ejemplo esta insólita cita en un titular de *La Voz del Interior* del 25 de julio pasado: “Martín Fierro fue piquetero”).

En cuanto a la “verdad histórica”, es importante comprender que la Historia es una ciencia que se construye a través de revisiones, rectificaciones y acumulación de verdades parciales, lo cual no le quita legitimidad, si la investigación es seria y el investigador honesto. Es, por lo tanto, esencial a la ciencia histórica que distintos historiadores arriben a diferentes interpretaciones a partir de los mismos hechos.

## ¿Qué hay de nuevo en las aulas?

Por lo pronto, después de la reforma educativa de los noventa, en todos los años del secundario se redujo el tiempo de clase destinado a la asignatura “Historia”, que oscila ahora entre dos y tres horas cátedra semanales, según el curso. Muy poco tiempo, para todo lo que se espera lograr, tal como hemos visto.

A pesar de ello, un dato significativo es el lugar que ha ganado en las aulas –no sin resistencia– el estudio del pasado reciente. Poco a poco parece dejarse atrás el viejo axioma según el cual el tratamiento de los últimos treinta años no correspondía a la historia sino a la política. En realidad, desde el retorno a la democracia en 1983, el impedimento para ocuparse del pasado cercano no ha estado en la currícula oficial, sino en los mismos docentes, acompañado también por cierto recelo de parte de los padres y autoridades, todo ello en disminución a medida que se avanzó hacia el siglo XXI.

Hoy tenemos a nuestra disposición libros de texto para desarrollar con amplitud la historia argentina reciente y ninguna censura se ejerce sobre los docentes que lo hacen. Pero los dramáticos últimos treinta años de nuestra historia son un terreno delicado, en el que debemos internarnos con ponderación, cuidando que el aula no se convierta en un ámbito de polémica desordenada y estéril, que sólo deje en los alumnos un cúmulo de ideas inconexas, referencias superficiales o meramente emocionales a hechos y juicios de valor sin la debida profundización y contextualización.

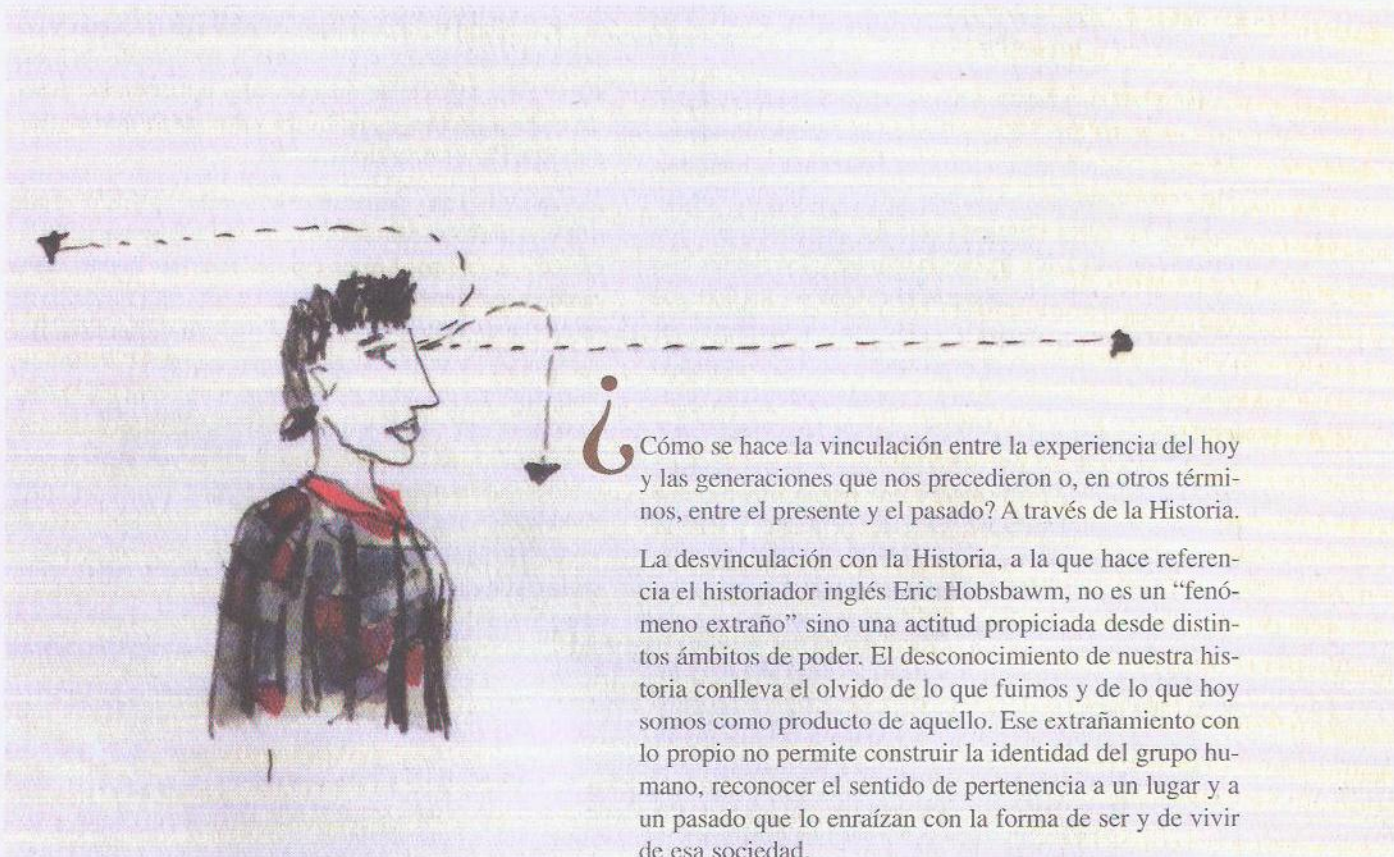
En nuestro caso particular, habiendo aplicado desde 1989 el método retrospectivo para la enseñanza de la historia argentina, hemos comprobado las fuertes resonancias que tiene en las aulas el tratamiento histórico de la última dictadura militar, o el período menemista, por ejemplo, y la responsabilidad que asume el docente al internarse en los mismos lo obliga a un constante trabajo de profundización y actualización, pues en su formación docente es probable que estos períodos hayan sido poco o nada tratados. Además es preciso planificar la actividad del aula para no perder de vista la adecuada contextualización, que evite la dispersión y la superficialidad en el tratamiento de temas que, por recientes, permiten a los alumnos aportar materiales, preconcepciones y una resonancia emocional que no suele aparecer cuando se tratan períodos más distantes en el tiempo.

## La búsqueda constante

Resultan muy saludables los aires de renovación y polémica que soplan en torno a la lectura de nuestro pasado y sus *héroes*, así como el debate sobre la manera en que la historia se enseña en la escuela, pero –como siempre– ante ellos la tarea responsable del docente ha de conjugar información, estudio, reflexión, planificación y acción. Si al fin se produce el fértil encuentro entre la Historia y nuestros chicos, compartiremos con ellos el placer de aprender sobre el pasado, comprender mejor el presente, preservar la memoria colectiva, fortalecer la propia identidad y posicionarnos ambos –docente y alumno– en una sociedad que aspiramos sea más justa y solidaria.

# La vinculación entre el presente y

*“La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con las generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX”. (Eric Hobsbawm)*



¿Cómo se hace la vinculación entre la experiencia del hoy y las generaciones que nos precedieron o, en otros términos, entre el presente y el pasado? A través de la Historia.

La desvinculación con la Historia, a la que hace referencia el historiador inglés Eric Hobsbawm, no es un “fenómeno extraño” sino una actitud propiciada desde distintos ámbitos de poder. El desconocimiento de nuestra historia conlleva el olvido de lo que fuimos y de lo que hoy somos como producto de aquello. Ese extrañamiento con lo propio no permite construir la identidad del grupo humano, reconocer el sentido de pertenencia a un lugar y a un pasado que lo enraízan con la forma de ser y de vivir de esa sociedad.

La Historia da cuenta de las construcciones sociales sobre las que se asienta nuestro “ser ahora”. Pero resulta que el conocimiento del pasado ha perdido espacio en nuestras escuelas y, en muchos casos, se ha naturalizado, estereotipado, simplificado.

Un estudio apropiado de la Historia requiere, en la escuela primaria, de algo más que la recordación de las fechas del calendario y en la escuela media de más tiempo del que se le ha adjudicado después de la reforma: dos o tres horas de cuarenta minutos a la semana.

# el pasado



La Historia que transmitimos, en cualquiera de los niveles de la educación sistematizada, se origina en la idea que tenemos de ella. Está cargada de valoraciones, prejuicios y preconceptos, conscientes algunas veces, inconscientes otras. Como docentes no podemos permitirnos, de ninguna manera, mantener en un nivel de inconsciencia nuestra concepción de la Historia ya que de ella surge una actitud docente que genera en el aula *cierta* modalidad disciplinaria, *cierta* forma de enseñar y *cierta* forma de aprender.

Muchas generaciones se formaron con una idea de His-

toria que pretendía abarcar todos los aspectos de la vida humana, sin interrelacionarlos, desconociendo las múltiples conexiones entre los hechos. Sin analizar el juego de los actores sociales, políticos y económicos, ni sus motivaciones y ritmos, sin descubrir cambios ni permanencias, con una galería de *primeras figuras*, donde lo producido socialmente –que es arbitrario en tanto nace de las convenciones humanas– se constituye en *natural*, como un principio no discutible de legitimidad y de aceptación de las prácticas sociales. La Nación aparece en esta historiografía como modelo de homogeneidad social a través de la clase dirigente, grupo superior, civilizado, europeizado, que debía concentrar centrífugamente a los otros grupos sociales. El elemento disociador era el “otro”, el diferente, discriminado, no sólo en los libros sino también en la vida social (por ejemplo, el caso de los pueblos originarios).

Esta Historia “*reacia a ocuparse del presente*”, como dice Luis Alberto Romero, cuestiona el derecho a estudiar el pasado reciente. Considera que la historiografía debe tener una distancia tal del presente que permita al investigador enfriar el calor de lo vivido, “desapasionarse”, para garantizar la objetividad. De acuerdo con esta óptica, sólo podría hacerse historia de los acontecimientos ocurridos por lo menos cincuenta años atrás del momento en que se vive. Desde luego que adoptar esta concepción implica considerar al pasado como algo acabado, sin conexiones con el presente.

Desde las últimas décadas del siglo XX docentes e investigadores están tratando de construir una *historia del presente*, “*recuperar un concepto de historia no como ciencia del pasado, sino como ‘ciencia de las sociedades en el tiempo’, sin excluir ninguno de sus períodos cronológicos, a la vez que hace de la temporalidad, de su espesor y de las relaciones que se establecen en su interior; un objeto de estudio a partir del presente*” como propone Josefina Cuesta. El presente se constitu-



ye en el objeto de estudio; en él se encuentran el pasado y el futuro. El ayer y el mañana están presupuestos en el presente histórico y es nuestra tarea desentrañarlos, no simplemente describir esa dinámica temporal, sino penetrar en su génesis. El presente actúa sobre el pasado interrogándolo a la luz de nuevas preocupaciones; a su vez, el pasado está en el presente a través de la acumulación cultural que abre nuevas perspectivas. En esta concepción adquieren protagonismo las fuentes orales, que permiten bucear en la memoria individual y a través de ella el concepto que la sociedad tiene de sí misma.

La concepción de la historia-problema, el enfoque de la historia conceptualizadora, el concepto de temporalidad múltiple, la conciencia del relativismo del saber histórico, su relación dinámica con el presente, la crítica histórica, son diferentes aspectos de la problemática actual de la Historia y su didáctica.

Éstas y otras consideraciones hicieron que me replanteara la enseñanza de la Historia. Establecer una conexión entre la realidad vivida y el pasado; descubrir a nuestro lado los protagonistas y testigos de los procesos históricos estudiados. Darle otra dimensión a la Historia, ver al presente como producto de las permanencias y los cambios que, por múltiples causas, tuvieron lugar a lo largo del tiempo.

La dualidad **desconocimiento del pasado-preocupación por la memoria y la identidad** es la que quise aprovechar en el trabajo áulico, mediante el **método retrospectivo**, con una franja etaria que, además, se descubre a sí misma con aspiraciones e ideales que necesita encauzar. De ello surge, precisamente, el entusiasmo de los adolescentes ante la posibilidad de analizar en la escuela temáticas sobre las que han escuchado, al menos, alusiones en el medio familiar o social en el que se desenvuelven.

Esta concepción metodológica no implica tan sólo invertir el orden en que se estudian los acontecimientos,

sino que supone una forma diferente de entender el papel del alumno, el rol del docente, el manejo de las fuentes, el concepto mismo de objetividad histórica... Esta metodología parte del presente, pero realiza un juego recurrente: va del presente al pasado y de él vuelve a la actualidad. Ese doble procedimiento es el que permite develar el espesor de los tiempos y todos sus interjuegos de permanencias, cambios y rupturas. Entablando desde el presente la relación con el pasado y buscando en éste las raíces que explican los problemas de hoy, se apunta a comprobar que el aquí y ahora es hijo del allá y ayer, descubriendo una dimensión diferente del entramado del tiempo. Hay cuestiones que afloran a nuestro alrededor todos los días y que no son ajenas a nuestros alumnos: desocupación, ex combatientes de Malvinas, desaparecidos, por ejemplo. La cuestión pasa por ver cuál es el problema, preguntarse por qué se produce, nos lleva a analizar que no surge hoy, viene desde más atrás, con lo cual nos remontamos en el tiempo buscando todos los factores que intervienen en su desarrollo y en su génesis, entonces podemos volver al presente para comprender y explicar el conflicto con más elementos.

La experiencia ha permitido observar cómo nuestros alumnos, desinteresados al aplicar métodos tradicionales, cambian su actitud al construir el objeto de conocimiento histórico y, simultáneamente, al definirse a sí mismos como sujetos activos del proceso. Esta conciencia creciente del sentido de la Historia facilita el desarrollo de una **actitud reflexiva sobre su propio hacer y conocer**, posibilitando así la resignificación de los hechos históricos, de sus actores y de sus acciones, valorándolos como aportes de un pasado, vigentes en el presente.

**Por Norma T. de la Plaza, profesora de Historia**  
(e-mail: normadelaplaza@hotmail.com)

# Desnaturalizar las visiones hegemónicas



“Hay que analizar hasta qué punto las modificaciones que se producen en la manera de enseñar la historia tienen más que ver con las transformaciones editoriales –con libros de texto que comenzaron a hablar en términos de estructura y procesos– que con una relación distinta entre los docentes y el conocimiento”, dice Javier Gassino, sociólogo, profesor de historia y docente de un instituto terciario.

“En el último tiempo, se abandonó la idea de la historia como una mera narración de hechos pasados”, sostiene Gassino para quien “Hoy, los distintos niveles –económicos, políticos, sociales– se piensan, no como compartimentos estancos, sino como interrelaciones entre las que se establecen jerarquías en función de su capacidad explicativa”.

De la misma manera, –apunta– también se ha dejado de lado la historia “centrada en personajes”, lo que ha permitido recuperar actores colectivos como el campesinado, el movimiento obrero, los partidos políticos: “A los personajes ahora se los sitúa, para hacer inteligible su trayectoria, dentro de una estructura social, con intereses locales y regionales; y no en función de antipatías o simpatías, o de manipulaciones políticas para legitimar determinados intereses”.

Sin embargo, para Gassino esto no es suficiente: “Uno puede pensar la Historia en términos de procesos y estructuras, pero si uno sigue siendo un mero reproductor de lo que otros producen –o lo que dicen las editoriales– la Historia nunca va a ser significativa para los alumnos”.

#### ¿Cómo se hace para que sea significativa?

Una estrategia posible es la de problematizar determinados temas que están vinculados con las preocupaciones contemporáneas. Por ejemplo, al abordar las relaciones entre la sociedad, el Estado y la economía, uno puede preguntarse quiénes toman las decisiones y quiénes se benefician: se puede empezar a problematizar lo que se ha hecho en materia económica en la última década, para luego trasladarlo al pasado con el modelo agroexportador, el de sustitución de las importaciones...

Los núcleos temáticos, y más genéricamente la Historia debe ser un instrumento de desnaturalización de las visiones hegemónicas: hay elementos que se naturalizan, como la pobreza y la democracia... Y sin embargo, no es lo mismo lo que significaba ser pobre en la Edad Media, en la Revolución Industrial, o en el presente.

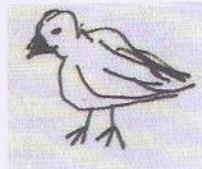
#### *Aquí los alumnos juegan un papel central...*

Los núcleos problemáticos son útiles, en la medida en que se recupere la lógica del alumno, sus intereses y saberes previos: son estas cuestiones las que permiten formular preguntas pertinentes que respondan a lo que el estudiante quiere saber. Los chicos, como actores sociales, tienen interpretaciones de sentido común. Y los núcleos problemáticos son justamente una posibilidad de ruptura con esos saberes previos, de sentido común, y los que permiten un proceso de construcción teórica. Pero para ello, es necesario que los docentes ganen en autonomía en relación con el conocimiento, que se apropien, construyan y resignifiquen la Historia, que sean capaces de producir sus propios textos. Sólo un docente que conoce la lógica de la construcción del conocimiento, es decir, que es consciente de los recortes, de la selección de contenidos, será capaz de fundamentar los núcleos problemáticos.

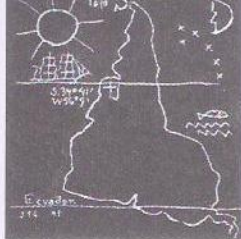
#### *Esto requiere un tiempo para leer, para pensar, es decir, un esfuerzo, que no siempre es posible...*

Sí, muchas veces la relación con el conocimiento se ve afectada por otras prácticas que no tienen que ver con las prácticas pedagógicas, como es el hecho de tener que dar clase en distintas escuelas. Sin embargo, existe además una resistencia a repensar las propias prácticas, que se van rutinizando. Muchos docentes creen que no hay nada nuevo bajo el sol y siguen apostando a lo que siempre les ha dado resultado. Y esto no va a cambiar hasta que desde el Estado no se produzca una nueva relación con el conocimiento: se deje de evaluar en función de los puntajes que dan los cursos para empezar a valorar la autonomía profesional.

**Por M.B.A.**







Sudamérica: / Obra del artista plástico uruguayo Joaquín Torres-García

## EL EUROCENTRISMO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

En la escuela aprendimos que las matemáticas nacieron en Grecia y que desde allí se difundieron hacia Occidente. Éste y otros errores históricos sustentados por el eurocentrismo, que ha predominado en nuestra enseñanza, son cuestionados por una corriente de pensamiento no muy conocida en las aulas.

La tendencia a considerar los valores culturales, sociales y políticos de tradición europea como modelos universales, es puesta en tela de juicio por Francisco Bauer —profesor de Historia en la Facultad de Filosofía de la U.N.C— quien señala que “el eurocentrismo es una expresión particular del etnocentrismo de los europeos, que se manifiesta en una actitud de superioridad”.

“Ellos creen que su cultura es superior y lo trasladan a todos los campos del conocimiento. El pensamiento europeo, en ese sentido, es el único válido, universal y excluyente de los otros saberes. A partir de esa manera de autoentenderse, excluyen a los demás. No tienen en cuenta la historia confucionista, la filosofía budista, la taoísta o los otros pensamientos de la cultura de los pueblos originarios de América. Niegan los pensamientos y saberes de la diversidad cultural del mundo que sólo comienzan a recuperar cuando no se pueden resolver problemas concretos como enfermedades o cuando todo el cuerpo teórico conceptual no puede responder a los interrogantes que se plantean en estas regiones”.

“Mientras Europa se expande por el mundo, primero conquistando América, luego Asia y África, va generando conflictos culturales. Cuando los países se van descolonizando surge el problema de qué camino seguir, cómo construir una orientación nueva para cada sociedad. En esos momentos aparece con

fuerza la crítica a los modelos europeos de sociedad, de Estado, de cultura, de filosofía, etc. Martí en Cuba, Mariátegui en Perú, Alberdi en Argentina, van a hacer señalamientos puntuales que van a aportar a la construcción de un pensamiento propio y distinto del pensamiento europeo. Ese debate político se traslada a todo el campo del conocimiento: a la historia, a la sociología, a la antropología, a la geografía, a la medicina, a la física, a la química. Ese es el punto de partida histórico del tema. Luego viene el debate de cómo se va construyendo la síntesis cultural que cada pueblo tiene que hacer”, afirma Bauer.

El eurocentrismo se impuso a lo largo de 500 años y la construcción de nuevos conceptos, teorías y alternativas en el campo de las ciencias sociales requiere su tiempo. De todas maneras, algunas construcciones alternativas existen, por ejemplo, el concepto de Wallerstein de sistema mundo que incluye los pueblos originarios que han sido omitidos por el pensamiento del sistema internacional. “En Naciones Unidas —dice Bauer— no fueron tenidos en cuenta los pueblos originarios, hasta que surgieron estas corrientes”.

Enrique Dussel, por su parte, sostiene que Europa es una autoconstrucción que se realizó mientras ésta se expandía por el mundo y que no existía antes de la época moderna. Antes, era sólo el nombre de una diosa de la mitología griega pero como territorio y como cultura, no tenía entidad.

En el campo de la economía, también hay concepciones alternativas como el rescate de los principios de las economías autosuficientes que no significan mera subsistencia y que han sido el principio económico de la mayoría de

los pueblos de la historia de la humanidad. En el área de la filosofía y de la historia se realizan periodizaciones propias: América tiene su periodización, África la suya, lo mismo Asia y es un error aplicar la periodización de la historia europea como universal.

¿Son posibles estos replanteos de los saberes y disciplinas sociales en la escuela? Francisco Bauer dice que sí “en la medida en que los profesores se informen y lleven al aula estos conocimientos. Lamentablemente no hay apoyo institucional, ni a nivel provincial ni nacional, para este tipo de propuestas. Lo que se avanza, es sobre la base del esfuerzo propio de los docentes. También en el campo de las ciencias naturales hay maneras propias. Se puede estudiar geografía, los territorios, sus recursos, etc., en relación a las necesidades de nuestra población. Incluso con tecnología adecuada a estas regiones, lo que implica hacer estudios propios. Los contenidos curriculares se respetan, lo que cambia es el enfoque y el método”. El desarrollo de esta nueva manera de abordar las Ciencias Sociales es entendida por algunos como algo utópico, mientras otros se resisten o lo consideran inviable. Pero, los más —dice Bauer, para terminar— “comprenden que se les ofrece otra posibilidad de pensarnos a nosotros mismos y de pensar la sociedad. La nueva cartografía de Arno Peters, la cartografía no eurocentrista, ayuda a entender que las cosas se pueden ver de otra manera. Cumple el objetivo que se propuso Peters de dar otra imagen de mundo. Y al cambiar esa imagen, cambia la posibilidad de pensar el mundo”, concluye.

**Por S.P.**

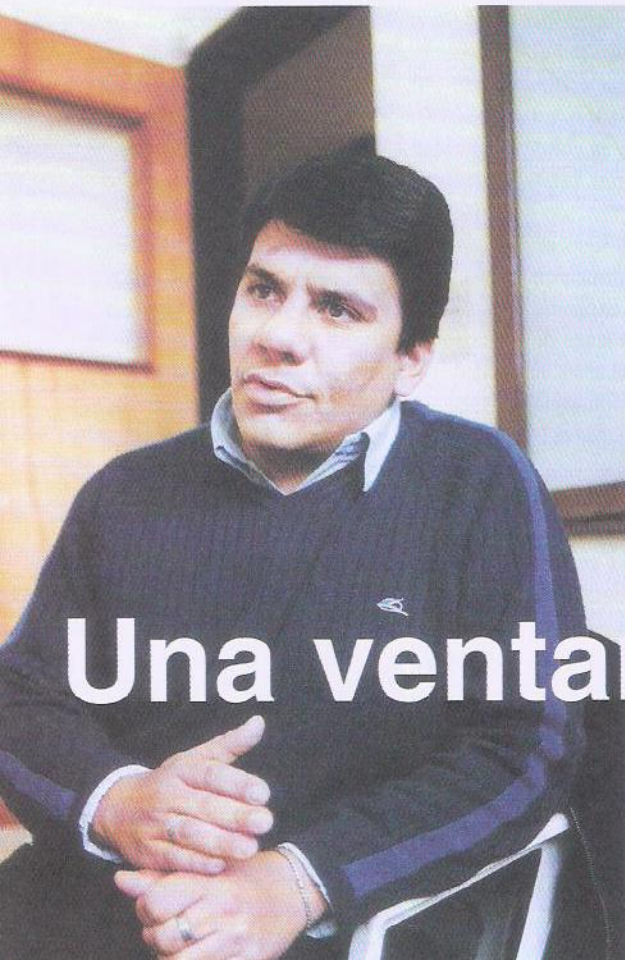


**La experiencia de la escuela Presbítero Francisco Luchese, en la cárcel de Villa María, refleja las particularidades, obstáculos y desafíos de estudiar en prisión.**

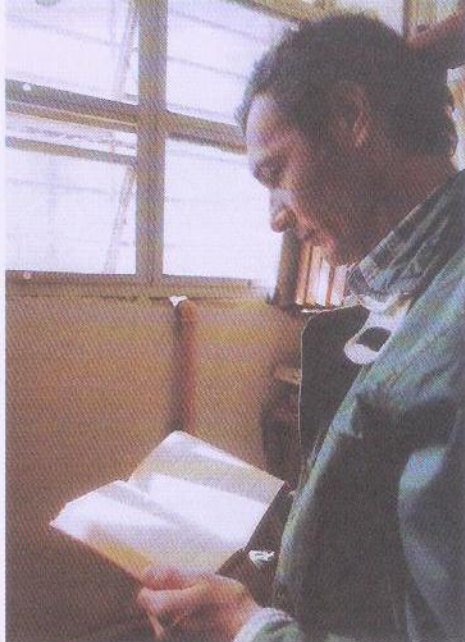
**E**n las paredes de las aulas han pintado murales de ventanas, ventanas abiertas a coloridos paisajes. Es que el aula misma es un mirador, un mirador hacia un mundo distinto, que acaso nunca tuvieron la oportunidad de ver. Fuera del aula, en el resto del edificio, son objeto de la mirada vigilante que ejerce el rostro más duro del Estado. Pero ahí, en el aula, son ellos los que miran a ese otro mundo que poco a poco, clase a clase, libro a libro, va tomando el color de la esperanza.

Son los presos del Establecimiento Penitenciario N° 5 (EP5), de Villa María, quienes asisten a la escuela Presbítero Alcaide Francisco Luchese. Allí estudian 40 internos en el nivel primario, 30 en el CBU y 15 en el ciclo de especialización, mientras que otro grupo recibe clases de computación, administración de empresas, reciclaje de ropa y artesanías. Son en total 145 presos escolarizados, lo que constituye el 30,2 por ciento de la población carcelaria.

En las historias penales de los que hablan hay homicidios, robos calificados y un delito “de instancia privada”. Uno es de Córdoba y el resto de distintas ciudades del interior provincial. Todos han cruzado la barrera de los treinta, claramente por encima de un promedio etario cada vez más joven, que hoy ronda los 25 años. Y todos destacan la importancia de la educación (o su carencia) en su destino, antes, durante y después de su paso por la cárcel.



**Una ventana a la libertad**



### Para explicarle a mis hijos

“Casi la mayoría son pobres, es muy raro ver alguien rico acá –dice Lucía Salvagioti, maestra a cargo de alfabetización y primer ciclo–. Yo hace nueve años que estoy y nunca vi un alumno pudiente. Ninguno.”

Osvaldo (42) cursa actualmente el segundo año del ciclo de especialización. Siendo niño, pudo ir a la escuela sólo hasta tercer grado. Al resto de la primaria lo terminó en la cárcel y ahora es escolta del secundario. “Esto me ha ayudado muchísimo y me abrió la cabeza para ver las cosas como son –reflexiona–. Me sirve para poder pensar en independizarme y hacer algo el día de mañana. Por supuesto que en todo hay que empezar desde abajo. Todo me cuesta muchísimo porque no he tenido estudio, pero esto me ha abierto la cabeza”.

El caso de Jorge, abanderado del primario, es similar: “Yo había terminado cuarto grado afuera. Después no pude ir por el tema económico, porque no había plata en mi casa. Así que me dediqué a trabajar y perdí los estudios. Pero acá aprendí de todo, gracias a mis maestros sé todo lo que no sabía, y voy a seguir adelante para poder terminar todo y saber defender mis derechos el día que me vaya”. Para eso faltan todavía cuatro años, en los que tiene tiempo de terminar el secundario de adultos. Y lo piensa hacer “para el día de mañana explicarle a mis hijos lo bueno que es estudiar”.

### Más respeto que en la calle

“Está mal que lo digamos nosotros, pero todos los docentes que han venido dicen que se trabaja mejor aquí que en la calle”, se enorgullece Guillermo (38). “A eso lo han dicho todos. Que acá, aunque parezca mentira, se trabaja muy bien y el respeto que hay es total. La conducta en el aula es total”, recalca.

Norma Alocco, docente del segundo ciclo del nivel pri-

mario, lo confirma: “Sí, hay respeto hacia los docentes y acá en la escuela se ve también el respeto entre ellos. Siempre hay un clima de armonía. Se generan vínculos que, estableciendo el límite entre docente y alumno, son de cariño”.

Ese respeto y cariño tienen como cimiento una actitud de discreción, con la que el docente procura soslayar lo que llevó a ese alumno a la cárcel. “Generalmente tratamos de no saber la causa, justamente porque lo podés llegar a mirar con otros ojos –explica Lucía–. Si te enterás que tu alumno, al que vos apreciás, es un violador de niños, no sé...”

### Un lugar donde pensar

En su célebre “Vigilar y Castigar”, Michel Foucault define a la prisión como “un cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío”, observando que entre estas instituciones existe sólo una diferencia de grado respecto a cómo el poder controla a sus res-

### Portar la bandera, una conquista demorada

El acto del 9 de Julio pasado puso marco a una escena inédita en la cárcel de Villa María. Por primera vez un preso portaba la bandera de ceremonias, escoltado por dos compañeros de estudio, venciendo así una antigua resistencia institucional basada en el prejuicio de que alguien que violó la ley no puede portar el máximo símbolo patrio. Marcos, Osvaldo y Jorge concretaban así un proyecto, impulsado por los docentes y autorizado finalmente por las autoridades penitenciarias. La UEPC donó la enseña celeste y blanca y las bandas, en un homenaje al esfuerzo de superación de los internos y señalando “el derecho de portar la bandera de ceremonias de estos alumnos, para que no sigan en el camino de la exclusión, sino en el de la integración real a la sociedad”

“Me sentí muy contento –cuenta Marcos–, más allá de que no sé si me correspondería a mí o a cualquiera de los otros compañeros, porque creo que todos nos hemos esforzado para llegar. Pero bueno, estoy muy contento y muy agradecido”.

–¿Te imaginás en el futuro trabajando en la cárcel y haciendo algo por la gente que está acá?

–Sí, me imagino. No sé si va a ser posible, pero esa sería la meta.

–¿Y qué te motiva?

–Primero porque uno ha sufrido acá adentro y ve gente que realmente puede salir adelante, que tiene ganas, proyectos, ideas, y no tienen posibilidad de que los ayuden. Y me gustaría plantear ese tema, que se forme una organización o algo para que se eduque al interno.

pectivos sujetos. Esto resulta cierto al analizar algunos rasgos comunes, pero cuando la escuela funciona dentro de la cárcel el contraste es tan grande que aparece como “una institución horizontal dentro de una institución vertical”, como definen tanto alumnos como docentes. Ese contraste, además de ocasionar algunos conflictos y resistencias (ver “Portar la bandera...”), es la razón fundamental del entusiasmo con que los presos concurren a ese ámbito que consideran “un refugio”.

Norma considera que en la escuela “hay un clima totalmente distinto, donde se trabaja con flexibilidad. Ellos pueden opinar, pueden pensar, están más tranquilos. Eso hace que se vayan capacitando y tengan un juicio

crítico de las cosas que suceden, tanto de la realidad como de acá adentro mismo. Más allá de todos los contenidos que trabajamos, que son los mismos que se trabajan en un nivel primario adulto fuera de aquí, después se habla mucho, se habla de los valores”.

### De los números a la crítica social

En cuanto a los contenidos, aseguran los docentes que entre las materias que más prefieren figuran, en primer término, la matemática. La asignatura más odiada del sistema educativo es la predilecta en la prisión, por la utilidad que tiene en la vida de los internos, antes y des-



## Testimonios

-¿Creen que la oportunidad de haber estudiado les hubiera evitado estar en la cárcel?

-Osvaldo: La educación es lo básico para encaminarte bien en la vida.

-Marcos: Depende del delito que sea, pero mucha gente roba, por ejemplo, porque sus padres eran pobres y se criaron en un ambiente bastante feo.

-Jorge: Sí. Si yo hubiera terminado los estudios afuera, supongo, que estaría con mi trabajo y manteniendo a mi familia.

-¿Cómo creen que se puede llegar a articular el estudio con el trabajo?

-Guillermo: En este momento no hay conexión. Vos salís y por más que acá te hayas formado, eso no te va a garantizar tener un trabajo porque la gente que está afuera tampoco puede trabajar, con todo el problema social que hay. Ahora, que te va a ayudar, seguramente. Pero no es una garantía. Es un arma para pelearla.

-¿Qué les ha brindado el estudio?

-Osvaldo: Estando preso, uno siente que perdió todo. Y en lo personal ha sido así, pero estudiar es como una revancha. Lograr lo que de chico no pude conseguir. Para algo me va a servir. No me canso de decirlo: a mí me ha abierto la cabeza y veo las cosas diferentes...

-Guillermo: Por empezar, no perdés el tiempo. Estás ocupado en algo. Te instruí, y una persona instruida piensa distinto. El estudio te cambia. Y eso acá adentro sirve de mucho.



pués del ingreso a la cárcel. Antes, por su vinculación con el manejo del dinero, motivo principal de muchos delitos; después, porque con los números se cuenta el tiempo, valor con que el preso paga su crimen en un sistema que monetiza en meses y años la deuda contraída con la sociedad.

En el orden de preferencias, siguen las ciencias sociales y la historia. Pablo Saavedra, psicopedagogo y coordinador del nivel medio, refiere que “a veces los profesores en historia, en ética, en lengua, se topan con temas que a ellos les chocan un poco, porque son contradictorios con lo que están viviendo. En ética se habla de crisis de valores, en historia se habla del Estado, que son cosas que a ellos les tocan muy de cerca. Eso genera mucho debate y son muy críticos todos. Acá el 90 por ciento de los alumnos quiere el día de mañana estudiar derecho, o carreras que estén relacionadas con hacer justicia, su justicia, la justicia que ellos reclaman”.

A Marcos (31), el abanderado del secundario, le gusta historia, “toda la historia, pero más la nuestra, la historia argentina y latinoamericana, hasta la actualidad”. Cuando se reciba, piensa estudiar psicología o sociología. “Porque me ha tocado esta realidad de cómo son las cosas. Y me gustaría ayudar a la gente al volver con la sociedad. Me parece que la exclusión no es buena, que no nos ayuda a nada. Al contrario, nos deforma. Y lo que nosotros estamos tratando es de formarnos. Me gustaría seguir adelante con esto. Hay gente que merece oportunidades, más allá de los errores que haya cometido”, argumenta.

Palabras como estas muestran que, más que el paso de los días de condena, es la educación el camino que han elegido para acercarse cada vez más a la libertad.

Por A.O.

# La deuda de la política es la educación

**L**a educación es un recurso estratégico para el desarrollo de un país. Sin embargo, en Argentina, en muy pocas oportunidades se diseñaron planes educativos pensando a veinte años. En general, se instalaron reformas y contrarreformas, marchas y contramarchas y ese ir y venir favoreció únicamente el deterioro de la educación.

En esa línea de pensamiento, el sociólogo y profesor universitario Ricardo Rouvier, acaba de editar su libro "La deuda de la política". En ese texto, asegura que la política tiene una deuda con la educación. "Se habla de deuda externa e interna, pero en realidad esas dos deudas provienen de la deuda de la política, el fracaso de la política más que de la economía", aseguró.

"La deuda de la política tiene que ver con la pérdida de lo que yo llamo pensamiento estratégico. O sea, la falta de un pensamiento que pueda superar la coyuntura. Argentina vive permanentemente atravesada por una coyuntura de crisis y no logra establecer salida en ese laberinto: no puede establecer su clase dirigente la posibilidad de pensar en la Argentina de acá a 20 ó 30 años", afirmó Rouvier.

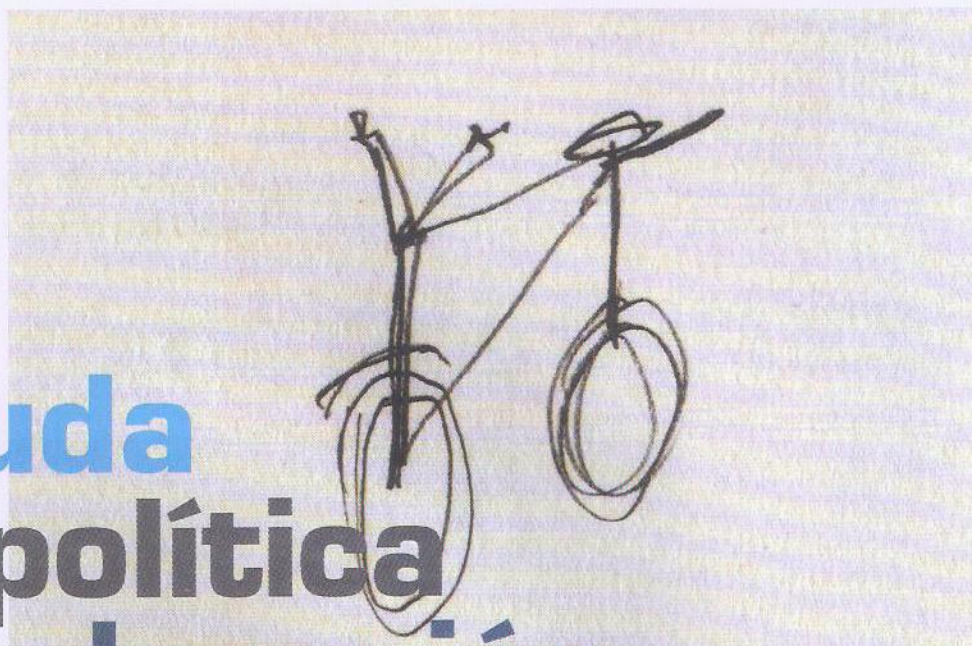
¿Por qué cree Rouvier que la política tiene una deuda importante con la educación? "Porque creo que es uno de los aspectos más importantes de la crisis. Es que mientras otros indicadores sociales, como el caso de la salud, la pobreza, la indigencia, crecieron notablemente, en educación es más complicado porque lo que se nota es el aumento de la matriculación, que sería algo aparentemente positivo", dijo.

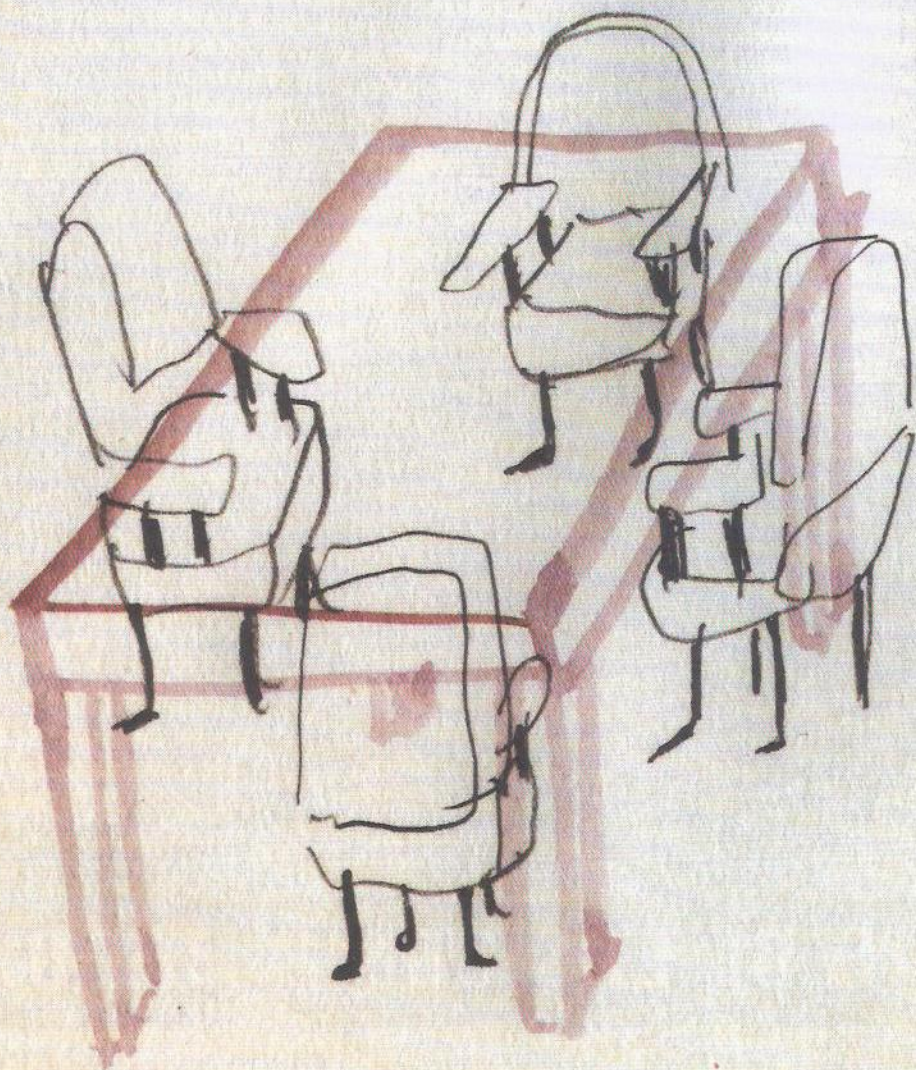
Pero —advirtió— ese crecimiento de matriculación en los 90, se da al mismo tiempo que una necesidad fuerte de contener a ciudadanos que más bien fueron expulsados de otros campos, como el mundo del trabajo. "La educación intenta establecer un paraguas protector a través de la matriculación. Esto no se hace sino a costa de un sacrificio de los maestros que encuentran una contradicción importante en la escuela: a medida que se convierte en un ámbito de contención respecto a la marginalidad social, eso afecta los objetivos pedagógicos de la institución".

Explicó que esa contradicción entre el objetivo pedagógico tradicional de la escuela y sus nuevos fines asistenciales, lleva a las institucio-

nes a "tener que reorientar sus energías: aumentamos la cantidad de matriculación, disminuyendo la calidad educativa. Es razonable que esto ocurra".

Para Rouvier, los políticos deberían sentarse a una mesa de diálogo con todos los sectores de la educación y definir políticas educativas a largo plazo. "No se le puede pedir a la escuela que recupere su identidad cuando en realidad no se define el modelo económico del país", precisó.





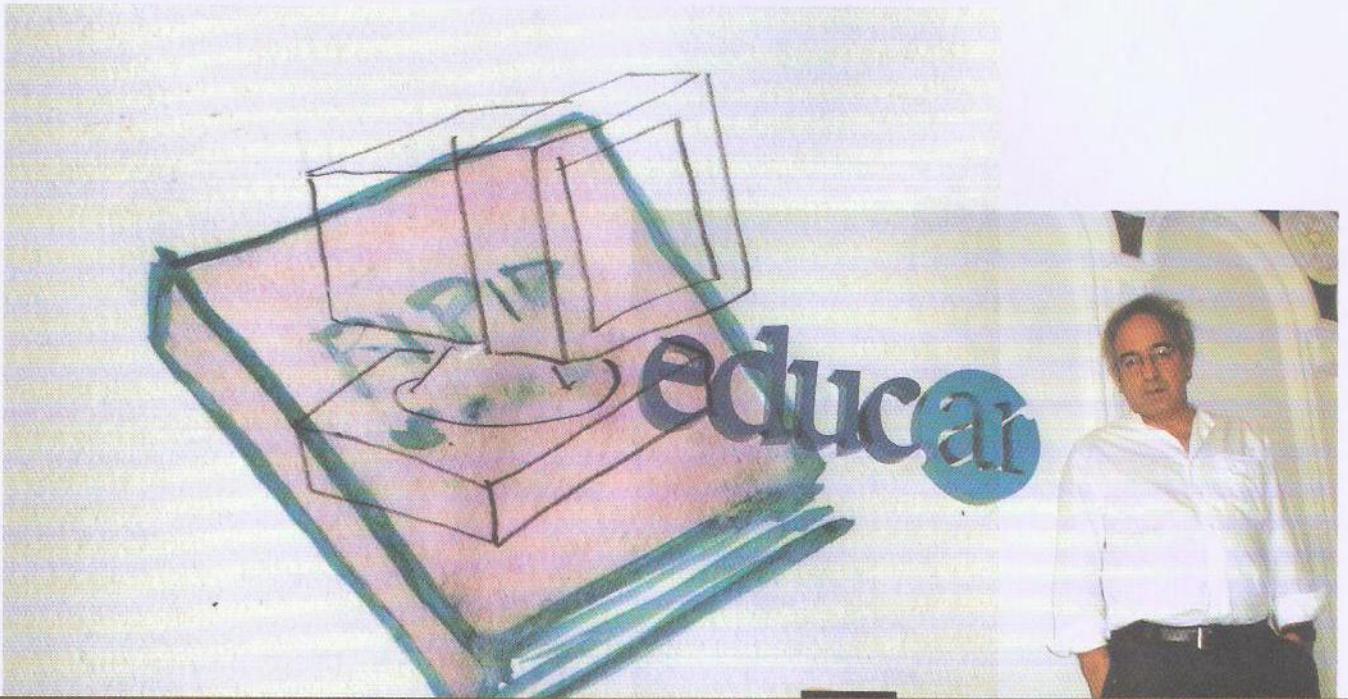
“La crisis del sistema educativo es denunciada por sectores de afuera del sistema, que demandan una adecuación entre el sistema educativo y el productivo, sin definir a veces qué es lo productivo. Yo critico a los críticos de la escuela, porque lo hacen desde la falta de objetivos estratégicos. A veces se exige a la educación algo que no definimos ni para la sociedad ni para la economía. ¿Hacia dónde nos vamos a orientar, hacia la economía agraria, primaria, exportadora, agraria pero con alto valor agregado?”, se preguntó. El sociólogo aseguró que él mantie-

ne una “defensa de la educación y la escuela pública, sobre todo de la escuela primaria, porque es una de las pocas instituciones en Argentina que tiene cierta resistencia a la post-modernidad, mantiene valores que, fuera de la escuela, fueron arrasados: la solidaridad, la patria, la nación, igualdad, democracia. Cuando se habla de modernizar la escuela, hay que tener cuidado de no hacerle perder la identidad”, apuntó. Propuso intentar volver a una escuela que asegure la movilidad social. “La movilidad social en Argentina hace cuarenta años era más alta que

en algunos países centrales o en Inglaterra. Esto hay que recuperarlo. Hoy se detuvo por la gran desigualdad y la crisis”, aseguró.

Y rescató la escuela como un ámbito “resistente” ante la “crisis de valores”. “No hablo de volver a la escuela de los 40 y de los 50, pero sí, de no perder valores que son esenciales y que muchas veces hoy en día ni siquiera están en la familia”.

**Por M.B.**



## LA FALACIA DE LAS COMPUTADORAS

Cuando se habla de alfabetización digital de maestros y profesores, uno de los temas recurrentes es el generacional. Estudiantes que se mueven en las rutas tecnológicas con tanta facilidad como lo hacen los peces en el agua y profesores que se resisten al uso de las nuevas tecnologías.

Alejandro Piscitelli, un investigador que hace un año está al frente del portal de contenidos educativos Educ.ar, tiene posición tomada sobre el tema. "En las sociedades modernas, los chicos saben más de tecnología que los profesores. Es una cuestión generacional. Esto provoca problemas en relación con el poder en el aula, y sobre todo a los profesores más tradicionales les cuesta muchísimo pasar de ser 'calculines' o sabelotodos a ser tutores o guías

de aprendizaje. Esto se agrava en una cultura como la argentina, jerárquica y autoritaria".

Sin embargo, remarcó, los chicos "tienen desarrollada su capacidad de jugar, de usar videojuegos, tienen experiencia en lo que ahora es una nueva línea de trabajo que tiene que ver con la narrativa digital", pero "no tienen capacidad de abstracción, y de tanto tiempo que están en el mundo virtual pierden conexión con el mundo real".

Piscitelli, que proviene del mundo académico, en el que investigó y escribió sobre nuevas tecnologías, ahora tiene a su cargo una tarea ejecutiva y la difícil misión de remontar la imagen de ese portal de contenidos educativos del Estado y que tanta expectativa y posterior desilusión generó en su creación, durante

el gobierno de Fernando De la Rúa.

Una de las primeras tareas es la producción de una colección de CD, cuyo primer número ya salió y agotó su primera edición. Es un CD básico sobre alfabetización digital, de distribución gratuita entre los maestros, que lo pueden solicitar completando un formulario disponible en la página de internet [http://www.educ.ar/educar/coleccion\\_educar/](http://www.educ.ar/educar/coleccion_educar/). "Nos llegan entre 400 y 500 pedidos diarios y la mayoría son de docentes que ya tienen acceso a la red: el 94 por ciento de los pedidos llegó a través del formulario del portal", dijo.

Explicó que no tienen aún un diagnóstico de los heterogéneos saberes tecnológicos de los maestros y declaró que tiene gran expectativa de obtener datos precisos a partir del



censo docente que se hará este año y que incluirá preguntas específicas sobre el tema. “Lo que sabemos ahora es que la mayoría de los pedidos del CD llegó de la provincia de Buenos Aires (75 por ciento), el 94 por ciento lo pidió por el formulario que está en el portal, es decir que es gente que ya accede a Internet, y la gran novedad es que el porcentaje de pedidos es constante, es decir que pese a la desilusión, todavía hay gente que cree que el Estado y Educ.ar pueden darle materiales interesantes”, precisó.

Para él la pregunta más difícil de responder es cuánto cambian los maestros la forma de dar sus clases

Singapur e Irlanda. No se comprobó una relación positiva mágica entre Internet, nuevas tecnologías y nuevas competencias”, aseguró.

Con relación al acceso a Internet en Argentina, recordó que la situación es “contradictoria y muy heterogénea”. Por un lado, hay un número bajo de gente que accede a Internet desde su casa, un 5 por ciento (1.800.000 personas), de las que sólo un 15 por ciento tiene banda ancha. Por el otro, es el país que más locutorios tiene en el mundo (6.000), con un costo bajísimo de acceso a Internet (\$ 1 la hora), a diferencia de Europa en donde oscila entre los 10 y 12 euros.

mer módulo de formación docente, que será gratuito y dictado en universidades y colegios técnicos. Tendrá una certificación nacional e inclusive con salida laboral”, explicó.

El académico no evitó hablar sobre la polémica en torno a las nuevas tecnologías versus la cultura letrada. “Las dificultades de comprensión de los chicos hay que tomarlas con pinzas, porque ese es un argumento que usan los tecnofóbicos para decir que los chicos tienen que leer el Quijote en una semana y nadie lo leyó nunca en la escuela. Los finlandeses tienen unas competencias tecnológicas fabulosas y al mismo tiempo el mayor índice de

## VERSUS LOS LIBROS

a partir de manejar recursos tecnológicos: “La respuesta que tenemos hoy es obvia: las experiencias más interesantes se dan con gran preponderancia en colegios privados y en Capital Federal donde, a partir del programa Aulas en Red, hay muchas escuelas conectadas a Internet desde las aulas de séptimo grado y con una máquina promedio cada tres alumnos”.

Sin embargo, Piscitelli admitió que en el mundo no hay datos que permitan comprobar que existe una relación directa entre avance tecnológico en la escuela y buen rendimiento educativo. “En Estados Unidos, que es el único país internetizado del mundo, no se están obteniendo buenos resultados educativos. En los exámenes de evaluación PISA los primeros lugares los ocupa Finlandia y otros países como

En la escuela argentina, sin embargo, coincide el bajo nivel de alfabetización digital de los maestros con las zonas de mayor carencia socioeconómica. Por eso, el ministerio de Educación de la Nación está empezando a equipar con computadoras a escuelas ubicadas bajo el paraguas del Programa Integral de Igualdad Educativa.

En pocos días, se entregarán las primeras 10 mil máquinas, unas 1.200 aulas, de las cuales 700 van a las escuelas pobres del país ubicadas en zonas urbanas, 300 son para centros de formación profesional y 200 para institutos de formación docente, precisó Piscitelli.

Además de la colección de CD con recursos educativos y la entrega de máquinas, Educ.ar persigue el objetivo de ofrecer capacitación docente. “Ya estamos elaborando el pri-

comprensión de textos del mundo”, aclaró.

“Para mí, entonces, no es una cosa o la otra. Hay que trabajar en comprensión de textos, pero no en detrimento de la capacidad de expresión a través del chat que tienen hoy los más jóvenes. A los letrados no les gusta, pero estamos entrando en un nuevo régimen de lectura y escritura. Estamos en una tercera fase, la primera fue la de la escritura, la segunda la imprenta y la tercera la multimedia, y hay que aceptar que hay pérdidas, pero que ese es el costo a pagar para poder tener las nuevas competencias”, aseveró.

**Por M. B.**

# “NOS hacemos CARGO”



Los chicos están cada vez más perdidos”, dice, desde sus 16 años, Natalia, una de las alumnas de 5° año del IPEM 70, “Profesor Dr. H. Dionisi”, de Villa Azalais, a quien le preocupa ver a los menores “chupados, drogados”, y con “problemas en la casa con los padres”. “Se creen que se mandan solos”, sostiene Jessica para quien el problema es que no hacen caso a los padres. Y la discusión se enciende: “Los padres se cansan y dicen ‘basta, hacé lo que quieras, yo ya te enseñé qué sí y qué no’, pero deberían buscar una manera de poder controlarlos”, reflexiona Fabiana, haciendo hincapié en la falta de contención existente en los hogares. Vanesa relativiza: “Por ahí los padres les enseñan bien, y los chicos salen para el otro lado; y a los chicos que no les han enseñado, salen bien”. “Es la mala influencia de los amigos”, se oye por un lado, “Son las juntas”, se escucha, apoyando la explicación, mientras salta otra: “No tiene nada que ver, es decisión de cada uno, depende de la situación emocional de cada persona”.

Aunque las explicaciones varíen e incluso se contradi-

gan entre sí, el diagnóstico es el mismo: los jóvenes se inician cada vez más temprano en el consumo y abuso del alcohol y las drogas.

“No nos importa que digan que en esta escuela hay droga: nosotros nos hacemos cargo de los problemas”, dice Stella Maris Podda, encargada del gabinete de psicopedagogía del IPEM 70, “Profesor Dr. H. Dionisi”, quien junto a otros profesores llevan adelante el proyecto “Todos juntos por la vida”, un programa que reúne distintas acciones para que los adolescentes puedan contar “con herramientas para resolver y enfrentar las situaciones conflictivas” que les toca vivir. Según relatan los maestros, algunos de sus alumnos conviven con el alcohol, las drogas, la delincuencia, la violencia familiar, el abuso sexual: todas situaciones “que exceden a la escuela”, pero que los docentes deben enfrentar.

Por eso, desde el año pasado vienen trabajando desde distintas materias y perspectivas para que los chicos puedan cuidarse y cuidar a sus compañeros.

## La crisis adolescente

Ante el intento de suicidio de una de las alumnas que concurría al IPEM, la escuela comenzó a implementar, en aquellos cursos más vulnerables, una encuesta estandarizada (provista por el centro de ayuda al suicida) que permite medir el nivel de riesgo que existe –alto, mediano, bajo– para que un alumno se provoque la muerte. Luego se llamó a los padres de los jóvenes cuyos resultados eran preocupantes, para ponerlos al tanto de la situación. Al mismo tiempo, se les dio una charla a los chicos para que supieran cómo actuar en caso de que algún compañero les comentara que estaba pensando en suicidarse.

En este caso, como en los otros, no se trata el tema de manera aislada, sino como una arista de un tema más general: la crisis del adolescente. En este marco, en años anteriores, los docentes interesados se capacitaron con integrantes del programa Cambio –de prevención en el consumo de drogas–, para poder, una vez sensibilizados, trabajar con los alumnos.

Repitiendo parte de la experiencia que se llevó a cabo en el 2003 con los chicos que hoy están en sexto, la profesora de biología se encuentra trabajando con los alumnos de quinto año, sobre el tema adicciones y educación sexual (prevención de embarazos, de HIV y enfermedades de transmisión sexual). La idea es ocuparse de estas dos problemáticas de manera conjunta en el convencimiento de que “un chico que consume drogas tiene menos posibilidades de prevenir un embarazo no deseado o el contagio de alguna enfermedad”, de manera tal que después los alumnos puedan realizar charlas informativas con los de primero a tercer año acerca de estas cuestiones. “Fue un poco difícil”, recuerdan las alumnas sobre la experiencia del año pasado. “Los chicos por ahí

te encaraban y te decían: ‘Yo fumo porro y qué’”, cuenta Samanta, “Nosotros no les dijimos que no fumen, porque eso está en ellos, y nosotras no somos quien para decirles lo que tienen que hacer; sólo les contábamos cuáles son las consecuencias”, recuerda Sole. Lo cierto es que todos están convencidos que la información es esencial para poder decidir: “Es una lástima ver a una chica de 14 años con un chico en el brazo, un chico en el cochecito y esperando otro”, dice exagerando a propósito Natalia, que acota: “Eso pasa porque no están informadas”. “Yo aprendí: con cinco hijos no quiero más”, dice ironizando Fabiana.

En todas estas acciones se trabaja de manera coordinada con otras materias. Para el tema de las adicciones, la profesora de plástica ha organizado un concurso de afiches –como ya se hizo en oportunidades anteriores sobre el tema educación sexual– por su parte, la profesora de organización empresarial se encargará de que los chicos publiciten las charlas y obras de teatro que se han organizado, por ejemplo, con la gente del Hospital Rawson que viene a hablar sobre Sida.



## De eso sí se habla

Este año, además de las acciones que ya se han realizado el año pasado –sobre temas como educación sexual, prevención de embarazos, Sida, alcoholismo, tabaquismo, drogas–, las alumnas de quinto y de sexto se encuentran abordando la problemática del abuso sexual y del maltrato infantil. “Es medio fuerte para enfrentarlo con los más chicos”, dice con un poco de nervios Vanesa, aunque Romina se encarga de aclarar que “es muy interesante: porque hoy en día es lo que pasa, es la realidad”. Mientras trabajan en la hora de Psicología armando unos afiches –que luego concursarán en la hora de plástica– para difundir la problemática entre el resto de los alumnos que concurren al colegio, Ivana reflexiona: “Queremos informar a los niños que no están solos, que si alguna vez les pasa algo, que no se callen”. “Es mi cuerpo, yo digo sí o no”, reza una de los collage que se están preparando para las charlas que se van a hacer a partir de septiembre, para que los chicos puedan diferenciar entre las caricias que les gustan y las que no. Según Nair, el

objetivo es que los más pequeños informen si son sometidos a abuso: “Los chicos por ahí no se animan a decirlo porque los amenazan o porque no les dan bolilla”.

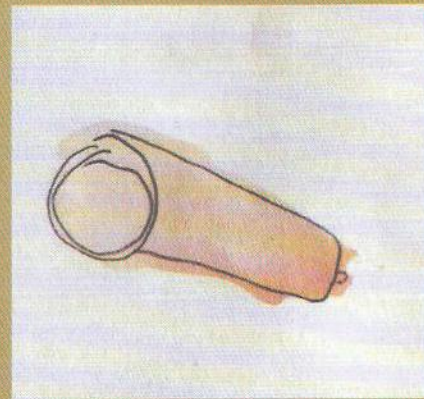
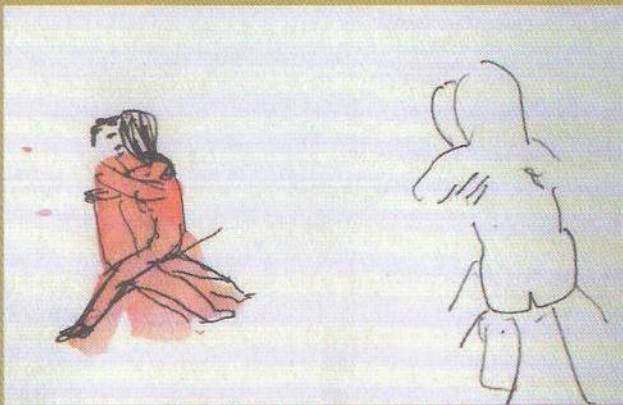
“El abuso generalmente se da en el hogar, con un pariente o un amigo de la familia, por lo que el chico tiene miedo de denunciarlo (no sólo por las amenazas, sino porque se pregunta quién le va a dar de comer, o mantener), así que el niño tiene que saber que si está en riesgo, puede contar en la escuela lo que le pasa”, explica la psicopedagoga Stella Maris Podda, quien se encarga de que en los afiches figure el número 102 para realizar denuncias de maltrato infantil o el teléfono del juzgado de menores.

“Este es un tema que nadie lo trata, lo comenta o lo enfrenta”, dice Podda, sabiendo que con esta y otras problemáticas, el IPEM 70 es la excepción que nos gustaría que se convierta en regla.

**Por M.B.A.**

## ¿ESO PREGUNTÓ MI HIJO?

En el año 89, la escuela comenzó a trabajar con talleres –primero de capacitación para los docentes, y luego– para los padres y alumnos sobre educación sexual. Los docentes leían a los padres las inquietudes que habían dejado sus hijos en un buzón de preguntas anónimas. Más de una vez, recuerdan, un padre exclamó horrorizado si esas eran las preguntas de su hijo, al escuchar las dudas de los adolescentes. A partir de estos primeros intentos, en los que participaron los docentes de cualquier especialidad: “Siempre tratamos de incorporar al que se animara, aunque la materia fuese matemática”, recuerda la psicopedagoga Stella Maris Podda, se comenzó a esbozar un programa de educación sexual más sostenido e incluso se buscó retener en el sistema educativo a madres adolescentes, a través de becas y programas sociales. Del 98 al 2000, el programa Lusida permitió que los alumnos fueran los que elaboraran los mensajes preventivos y de difusión sobre SIDA, ETS y adicciones. Los talleres de prevención de embarazos no deseados se intensificaron desde el 2002, tras el incremento del número de embarazos adolescentes y la edad de las niñas. Hoy en día, esos talleres se dictan desde el 1er año.



Alumnos del CBU Rural de San Javier recuperan la memoria de su pueblo

# Pequeños historiadores

Tres libros editados, una muestra fotográfica y un museo popular, son algunos de los productos visibles de un proyecto educativo que, desde la valorización de la palabra de los mayores, procura interpretar su contexto social y cultural.



Formados desde una visión de la enseñanza comprometida con su contexto social y cultural, los alumnos del CBU Rural y Ciclo de Especialización (CE) San Javier se han convertido en verdaderos historiadores que han recuperado la memoria y la autoestima de su pueblo. Desde la tarea escolar en asignaturas como Historia, Ciencias Sociales y Lengua han recolectado información, tomado fotografías y redactado y editado textos que convergieron en tres libros (ver *"Escribe tu aldea"*), con lo que, además de recuperar historias que nunca fueron escritas, han puesto en su justo lugar el rol que los mayores deberían tener en una sociedad.

San Javier es un pequeño pueblo al pie de las Sierras Grandes. Entre sus poco más de mil quinientos habitantes hay profundas desigualdades sociales, que se acentuaban porque hasta hace unos años sólo había una escuela primaria y quienes querían continuar sus estudios en el nivel medio se veían obligados a viajar los 15 kilómetros que separan el pueblo de la ciudad Villa Dolores. Hasta que en 1997 se creó el CBU

Rural y CE San Javier, al que hoy concurren 134 chicos de las familias más humildes de San Javier y la vecina localidad de Yacanto. La escuela tiene como especialidad a Hotelería, Gastronomía y Turismo, con lo que se pretende "darles herramientas a los chicos que se quedan acá para que puedan desempeñarse laboralmente, porque esa área está muy poco explotada", según explica la directora Silvia C. Bonomi.

"Acá comenzaron a venir los chicos que no tenían posibilidad de estudiar en Villa Dolores, mientras que los hijos de las familias tradicionales de la zona siguieron yendo a los colegios privados de la ciudad. Y notamos que por eso mismo entre nuestros chicos había un problema muy fuerte de falta de autoestima y dificultades para transmitir sus problemas", refiere María del Rosario Luque, profesora de Historia y de Lengua. "Rescatar la historia de San Javier me parece sumamente importante, sobre todo por los chicos, que viven acá y se entusiasman mucho con este trabajo. No es común que en una escuela se hagan este tipo de cosas, pero hay que

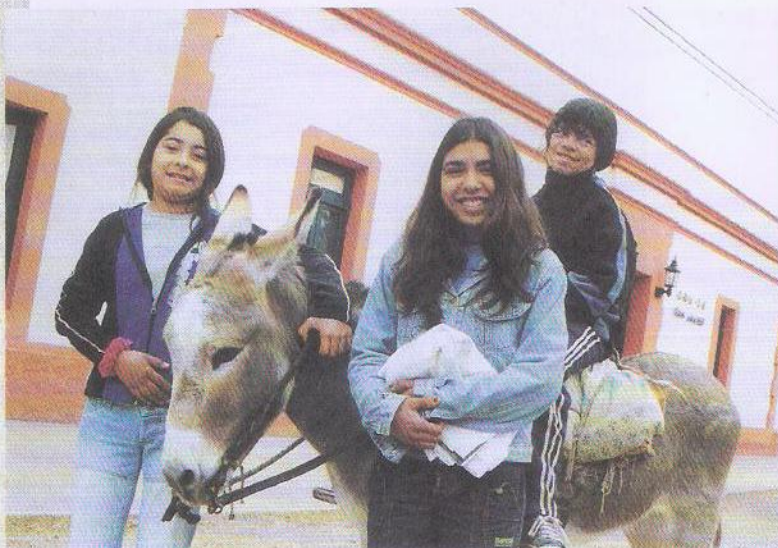
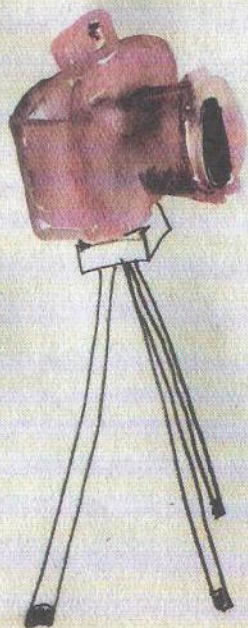
apoyar a la gente que tiene ideas innovadoras, interés por el pasado y ganas de trabajar, sobre todo en una zona como esta, que da para tanto", añade Bonomi.

### Cuentan los abuelos, escriben los nietos

En sintonía con esas necesidades educativas, se proyectó trabajar la historia no contada, la que protagonizaron los pobladores más humildes de la zona. El método fue simple: los alumnos de quinto y sexto año salieron del aula a buscar esa historia viva, la que podían contarles sus abuelos.

"A mi me entusiasmó mucho, porque me gusta saber lo que ha sido antes y lo que hacían los abuelos", destaca Verónica Bringas, de quinto año. Marcos Zeballos, del mismo curso, cuenta que "a veces la gente grande se pone a hablar y te cuenta cosas que vos no sabías y que muy poca gente sabe. Y haciendo el trabajo este, las van a saber".

"Justamente, yo creo que no se puede enseñar la historia en general, si no se conoce primero la historia



## Un museo del pueblo y sobre el pueblo

El Museo Popular “Carlos Ferreyra” rinde homenaje a un humilde serrano que tenía un puesto en el camino al Cerro Champaquí. En las charlas previas surgieron los nombres de otros personajes –un obispo y un vecino acaudalado, entre otros–, hasta que se optó por Ferreyra, una figura típica, querida y respetada en la zona, que además resultó ser abuelo y bisabuelo de varios alumnos.

El museo se creó por iniciativa de la escuela, a principios del año pasado, y su temática es también un homenaje al trabajo y la vida cotidiana de la gente. Allí pueden encontrarse herramientas de los mineros, peones de campo, talabarteros, apicultores, carpinteros y otros oficios, así como utensilios de cocina y muebles antiguos.

Los objetos se comenzaron a reunir gracias al aporte de las familias de los escolares, hasta que se consiguió el lugar donde exhibirlos: un garage prestado por una vecina amiga de los docentes. También fue decisivo el asesoramiento del Museo Antropológico de Córdoba para organizar las 120 piezas que actualmente posee y poder inaugurar, el 30 de enero de este año, el primer museo popular de la provincia de Córdoba.

## Escribe tu aldea

El “semillero” de narradores de San Javier ya tiene tres libros editados y uno en camino. El primero, “Así contamos nosotros”, data del 2000 y reúne una serie de narraciones mitológicas ambientadas en la zona, surgidas de la imaginación de los alumnos, con alguna influencia de los relatos mitológicos griegos que estudiaban en Lengua. Al año siguiente, se editó “Cuentan los abuelos”, un “filme escrito” con datos de la zona, personajes, trabajos, comidas, leyendas fantásticas, refranes, miedos ancestrales y entretenimientos, recopilados a partir del relato oral de los mayores. En 2002, publicaron “Cuentan los ladrillos”, un estudio de las casas de San Javier, Yacanto y La Población y de las personas e instituciones que las construyeron y habitaron. El trabajo, que incluye fotografía de los edificios, tuvo como finalidad la protección del patrimonio cultural local.

El año pasado le tocó el turno a las imágenes, y quinto y sexto año del colegio salió a fotografiar en blanco y negro a los personajes, casas, árboles y plazas del pueblo, material que fue exhibido en una muestra en enero pasado.

Mientras tanto, con el producto de la venta de los libros compraron para la escuela un televisor, una videocasetera, una cámara fotográfica y más libros para los talleres de lectura.

Actualmente, están trabajando en la edición de las entrevistas sobre la antigua Escuela de Artes y Oficios, que también formarán parte de un libro, mientras proyectan una investigación sobre antiguas canillas públicas, que realizarán los alumnos del colegio primario, y otra sobre la vida de Carlos Ferreyra, el lugareño que dio nombre al museo popular.

propia, y la historia propia empieza en el pueblo”, apunta la profesora María del Rosario.

“A mí también me gusta investigar, pero es mucha responsabilidad y a veces me pongo nerviosa cuando tengo que entregar los trabajos y todavía no los he hecho”, dice Valeria Murúa, también de quinto. “Es que a ellos les gusta que les pregunten, y después no paran de hablar”, aclara Marcos y Valeria Flores y Rocío Díaz, ambas de cuarto, sonríen y asienten.

Esa es quizás la parte más ardua del trabajo, porque las entrevistas no se graban, sino que se transcriben a duras penas en un cuaderno y luego se completan apelando a la propia memoria o a un nuevo diálogo con la fuente. Pero la tarea no se termina en transcribir las preguntas y respuestas. Después se procesa la información y se escriben textos en forma de notas periodísticas, que se presentan impresas en la computadora y acompañadas por un disquete con su correspondiente archivo.

“Hacemos lo que podemos”, concluye Marcos sin saber que Gabriel García Márquez se sentiría orgulloso de estos narradores que, siguiendo por simple carencia de recursos materiales su método anti-grabador, redactan valiosos textos que aportan lo suyo a la construcción de esa cosa llamada identidad.

“Ellos han logrado desestructurar esa idea de la enseñanza tradicional de la historia. Y en una de esas en el futuro sacamos algún historiadador”, se entusiasma la directora.

## Un diálogo entre dos escuelas

“Yo le pude hacer la entrevista a mi abuelo que siempre me cuenta cosas, y eso me gustó mucho. Ahí supimos algunas cosas, como ser que él había sido maestro también en la Escuela de Artes y Oficios y no se acordaba. Cuando ya habíamos ter-

## Origen de San Javier

Corría el año 1817. En un lugar de la provincia de Córdoba vivía un grupo de personas muy humildes y muy trabajadores, en donde habitaba una pareja que deseaba tener un hijo. Lo buscaron, lo buscaron y lo encontraron. Al fin nació el hijito que deseaban tanto y le pusieron el nombre de Francisco Javier. El niño crecía junto a sus padres trabajando y luchando.

Un día iban para el campo y se largó a llover. Se metieron debajo de una piedra y cayó un rayo y mató a la madre y al padre.

Francisco, después de que pasó la tormenta, fue a buscarlos y los encontró muertos a los dos. Fue a su casa, buscó una pala, los sepultó, les puso una cruz, les rezó y se fue llorando. Al otro día fue al pueblo y les contó lo ocurrido.

Un día pasó una mujer que era curandera, que le enseñó a curar. Al tiempo Francisco Javier ya sabía curar muy bien. Entonces puso un hospital en el pueblo y salvó vidas a miles de personas de allí y de los alrededores.

El pueblo no tenía nombre. Decidieron ponerle San Javier, por el curandero. Desde entonces todo fue diferente.

Autor: Mario Alejandro Romero – 1º año.  
(Relato extraído de "Así contamos nosotros" – diciembre de 2000).

minado todo, recién se acordó y nos contó", recuerda Verónica Bringas, de quinto año.

Ese fue el punto de partida de una de las experiencias que más comprometió a los docentes y escolares con su comunidad: la investigación sobre la Escuela de Artes y Oficios "José María Arias Moreno", que funcionó en San Javier entre los años 1922 y 1944. Este colegio, privado pero popular, fue creado y sostenido económicamente por María de la Plaza, sobrina del presidente Victorino de la Plaza, quien gobernó el país entre 1914 y 1916. A su muerte en 1919, su sobrina heredó su fortuna y decidió invertir en el pueblo de su esposo fallecido. En la casa que fuera de sus suegros fundó la escuela, que desapareció luego de su muerte, quedando como testimonio un puñado de objetos que allí se

construyeron. "Si alguien hubiera hecho algo por conservar esa escuela, la historia del pueblo quizás hubiese sido otra", lamentan los docentes.

Pero al menos quedó la memoria de aquellos ex alumnos, que sus propios nietos recuperaron. El recuerdo actuó como un reguero de pólvora y uno a uno fueron localizando a los cerca de cincuenta que hoy tienen agendados. Muchos aún guardaban cosas que hicieron en su escuela, con las que luego se organizó una muestra. Así se recuperó una historia de saberes, travesuras, penitencias, uniformes, juegos y las creaciones que pudieron sobrevivir al paso del tiempo y hoy pueden verse en el Museo Popular "Carlos Ferrer" (ver "Un museo del pueblo...").

De la mano de esta tarea surgió la idea de agasajar a los ex alumnos de Artes y Oficios, en una merienda que se realizó el 19 de junio pasado en la escuela de San Javier. La especialidad educativa de los anfitriones posibilitó que ellos mismos decoraran un aula, prepararan el té y sirvieran tortas y masas finas en una reluciente vajilla facilitada por un hotel de Yacanto. Fue el abnegado ritual de un doble homenaje: de la escuela joven a la antigua escuela; de los alumnos nietos a los alumnos abuelos, que ese día sintieron como nunca antes que llegar a viejo vale la pena.

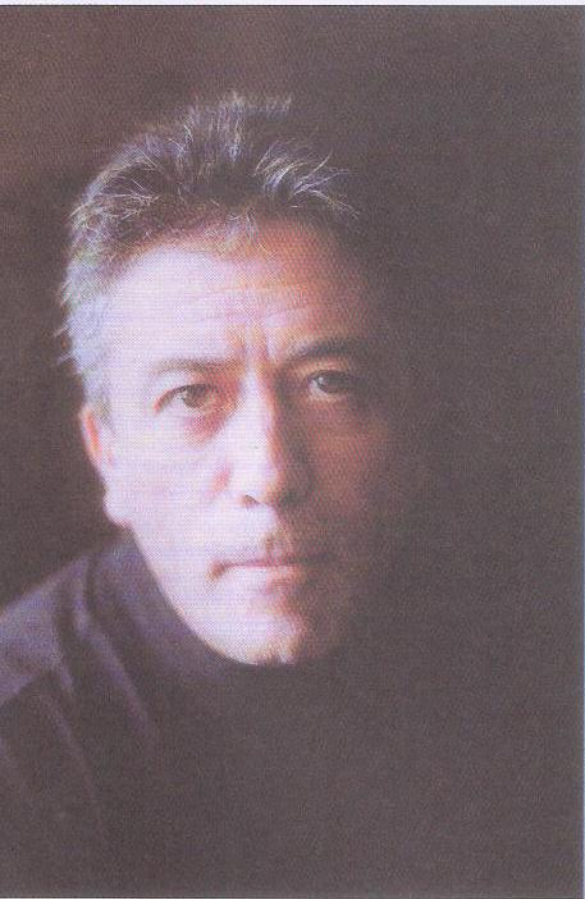
**Por A.O.**





LECTURAS  
RECOMENDADAS

## LAS LECTURAS DE MI VIDA



O también, “La vida de mis lecturas”, como extremo especular de una existencia, o gran parte de ella, dedicada a la literatura. Sue-lo chancear a mis amigos poetas acerca de su trabajo, en el sentido que ellos disfrutan la naturaleza de una manera distinta a los narradores. No se pierden los días soleados y pueden escribir en una servilleta su producto diario, en cambio nosotros, atados a un plan riguroso de avance productivo, a lo mejor ni nos damos cuenta de que el día es hermoso para salir a caminar. Por esa razón mi sueño es terminar mi vida útil siendo poeta. Lo curioso es que comencé leyendo poesía, a los 12 años, al mismo tiempo que la maestra de sexto grado nos enseñaba a escribir cuartetas para el periódico mural del colegio. Curiosa coincidencia que me ligó para siempre a la lectura y a la escritura. El paso inmediato fue la saga de Sandokán y los piratas de Mompracem, los clásicos de Julio Verne, Stevenson, las colecciones de Robin Hood y de Ediciones Peuser. Conocí personajes y lugares de ensueño y me enamoré de mujeres que volvían vulnerables a mis héroes de novela. En la adolescencia escribí poemas para las niñas que me gustaban, con resultado escaso, para intentar la prosa cuando la Historia violenta de los años '70 me llamó a dejar un testimonio de los orígenes de la violencia. En el camino me encontré con Borges, García Márquez, Rulfo, Poe, los escritores norteamericanos de novela negra, Simenón, Las Mil Una Noches, El Hombre que Calculaba... He leído tanto como he podido y he dejado de leer muchísimo más, superado por una producción mundial inagotable en comparación con mi capacidad de lectura. Y uno va eligiendo entre lo que cae en sus manos lo que recomiendan los amigos, o los críticos de los suplementos culturales, o las contrapapas de los libros. Pero si tuviera que optar, y señalar una lectura a alguien que quiere iniciarse en este ejercicio maravilloso, optaría por los clásicos, como Italo Calvino, en un sentido vasto, que permitiera incluir a los que van señalando el camino en nuestra propia literatura. A los argentinos y a nuestros vecinos latinoamericanos, aunque sea difícil conseguirlos. Bienvenidos al gran banquete literario, y... ¡buen apetito!

**Fernando López, escritor cordobés.**

# Novedades

## Editoriales

### "TIQUILIS. La aventura de un niño aborigen"

Alberto Assadourian.

AAT&I. SEGUNDA EDICIÓN: JULIO 2004.

Recrea con fantasía e información verídica el mundo aborigen de nuestra Provincia antes de la fundación de la ciudad de Córdoba, cuando el territorio era explorado por los primeros españoles. Revela la mundividencia pictórica del Cerro Colorado. Texto recomendado para 4º grado de primaria, ciencias sociales; aunque también es implementado en las áreas de naturales y lengua, y en los ciclos inicial y CBU.

La segunda edición incorpora un mapa etnohistórico de Córdoba, con cincuenta voces indígenas, cuyo significado puede consultarse en el sitio web del libro. Allí también se pueden visualizar pictografías y objetos arqueológicos, información sobre el libro y el autor, reseña etnográfica de Córdoba y sugerencias didácticas. De este modo, una obra pionera en literatura infantil-juvenil sobre aborígenes de Córdoba vincula nuestro pasado a la modernidad cibernética mediante un *libro interactivo* con su sitio [www.tiquilis.com.ar](http://www.tiquilis.com.ar), para alumnos y docentes.

### "La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina"

A. Puiggrós – R. Gagliano (Dirección)

HOMO SAPIENS EDICIONES, 2004.

Este libro es producto de una elaboración colectiva y resultado del trabajo de campo de una investigación iniciada en junio de 2002 que toma como objeto de análisis los saberes socialmente productivos. Centrado en la fábrica SIAM, el texto recorre su historia y realiza un análisis exhaustivo de la relación entre educación, trabajo y producción. Los autores se proponen recuperar las trayectorias pedagógicas en su vínculo con el trabajo y la producción, investigando los obstáculos y las alternativas que enfrentamos los argentinos en tiempos de crisis.

### "Contra lo inexorable"

Alejandra Birgin - Estanislao Antelo – Guillermina Laguzzi – Daniel Sticotti (Compiladores)

LIBROS DEL ZORZAL, 2004.

¿Qué puede hacer la educación frente a lo que se decreta como inexorable? A partir de este interrogante la Escuela de Capacitación Docente-CepPA organiza un Seminario para profesionales que trabajan con niños, adolescentes y jóvenes en situaciones de alta conflictividad social. Este libro, originado en esa actividad de capacitación docente, propone situar la reflexión y el debate en la intersección de dos campos: el de la

educación en contextos difíciles y el de la infancia y la adolescencia. Invita a nutrirse de las distintas interpretaciones expuestas, a pensarlas críticamente y someterlas al contraste con la propia experiencia.

### "Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación"

Carlos A. Cullen (Compilador)

EDITORIAL STELLA Y EDICIONES LA CRUJIA, 2004.

Un grupo de docentes de la cátedra de Filosofía de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA da testimonio de cómo es posible pensar la práctica profesional, pensar la educación, sin borrar el pasado ni perder la utopía. La primera parte del libro reúne artículos acerca de la racionalidad pedagógica en el marco de la relación filosofía-educación. En la segunda, los trabajos plantean las relaciones de la educación con la ética y la política.

### "La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares"

Carmen Rodríguez Martínez (Compiladora)

MIÑO Y DAVILA, 2004.

Diez profesoras de la Universidad de Cádiz, de distintas disciplinas, son autoras de los capítulos que conforman este libro, con un objetivo común: "visibilizar a las mujeres" en contenidos que se aprenden en la escuela en asignaturas como la historia, la literatura o las ciencias. Pero también en contenidos que se aprenden a partir de los modelos que la escuela transmite tales como el androcentrismo en el conocimiento, la negación de lo femenino en la escuela o los estereotipos sobre las maestras. El último capítulo plantea una propuesta de actuación para incluir la coeducación en los centros educativos.

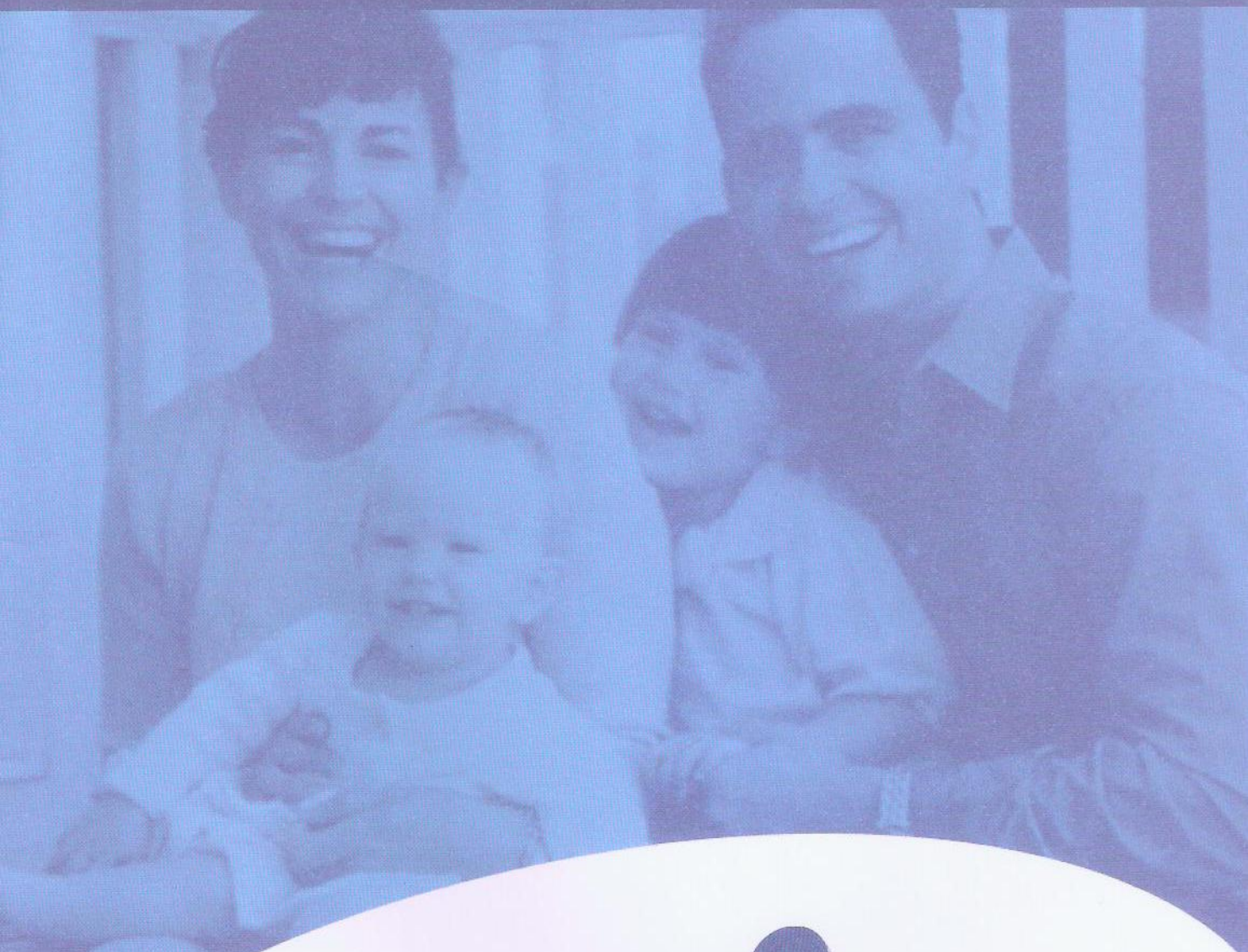
### "La clase media. Seducida y abandonada"

Alberto Minujín – Eduardo Anguita

EDHASA, 2004.

El apogeo y la caída de la clase media argentina es el tema de este libro. Desde su proceso de formación a lo largo del siglo XX, hasta sus hábitos culturales, sus conductas, sus estereotipos; el texto recorre todo acerca de este sector social distintivo de nuestro país. Estadísticas y análisis sociológico, historias de vida y testimonios se entrecruzan mostrando que, no obstante la transformación y caída de la clase media durante las últimas décadas, su cultura, su impronta aún permanecen.

Cuando su familia crece saludablemente,  
nosotros también lo hacemos.



**IPAM**  
Instituto Provincial de Atención  
Médica de Córdoba

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

**0800-222-0220**

am



# 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.

E-mail: [caruso@caruso.com.ar](mailto:caruso@caruso.com.ar) - Website: [www.caruso.com.ar](http://www.caruso.com.ar)

\* Cuota por persona, para el Titular.

