

Educar

en Córdoba

2005

Año 5 - N° 11 • abril



Distribución gratuita para afiliados a UEPC

Ediciones La tiza



Publicaciones

Investigación Escuelas
Urbano Marginales Ciudad
de Córdoba 1998/1999.



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



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



Sujetos, escuela y
aprendizaje - Guías de
Estudio



La Editorial de la 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

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 UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA



**LA POBREZA DE LA
EDUCACIÓN** Pág. 2



Escribir lo oral
Pág. 24



La institución **protectora**
de la niñez **Pág. 8**



**EL MULTIMEDIO QUE
HACE ESCUELA** Pág. 25



"Reestablecer la confianza
para tener autoridad" **Pág. 10**



Todo es ganancia
Pág. 29



EI FRACASO de la REFORMA
Pág. 12



LA INFANCIA ROBADA
Pág. 33



"Profesionales comprometidos
e **ILUSTRADOS**" **Pág. 16**



Pescador de idea narrador
de historias **Pág. 36**



Un imitador *en guacalepelvos*
Pág. 18



*No sólo de libros está
hecha la lectura* **Pág. 38**



Armá tu historia
Pág. 20

Novedades Editoriales **Pág. 40**

Un estudio acerca del sistema educativo de la provincia de Córdoba demuestra que mientras el número de alumnos, materias y docentes aumentó, el presupuesto destinado a Educación disminuyó. A pesar de que el fracaso escolar afecta principalmente a los alumnos del Nivel Medio y de los Departamentos más pobres, el Estado no tiene políticas diferenciadas para atender estas problemáticas.



LA POBREZA DE LA EDUCACIÓN



El problema es que no se garantiza la permanencia de los alumnos en el sistema educativo ni la calidad de los aprendizajes, a juzgar por las cifras de repitencia, sobreedad y abandono”, dispara Delia Provinciali, una de las autoras de la investigación encargada por la Unión de Educadores para conocer el comportamiento del sistema educativo cordobés y la participación e importancia que la enseñanza tiene en el presupuesto provincial.

El trabajo, que describe la estructura del sistema educativo –cobertura del sector estatal y privado, según los niveles de enseñanza–, la organización –número de alumnos, docentes y unidades educativas–, los procesos y resultados –tasas de repitencia, sobreedad, y egreso del sistema– y su acompañamiento presupuestario, se centró en el período que se inicia con la aplicación de la Ley Federal de Educación, en 1996, hasta nuestros días.

“El objetivo era que el sindicato pudiera conocer en profundidad el sector laboral de los docentes, en lo que hace no sólo al proceso de enseñanza aprendizaje, sino también en cuanto a los aspectos económicos que sirven para entender su funcionamiento”, sostiene Eduardo González Olgún, encargado del capítulo presupuestario, cuando se le pregunta acerca del origen de la investigación. “Existía una demanda muy fuerte de sistematizar todos los datos que habitualmente aparecen fragmentados y dispersos para poder tener una mirada global y completa de todo el sistema educativo”, afirma Provinciali, al tiempo que señala que, como “para poder comprender el fenómeno era necesario tener una perspectiva histórica, se parte del momento de la aplicación de la Ley Federal de Educación, que en la provincia de Córdoba tiene una aplicación distinta que en otras provincias”.

Obligación sin garantías

La reforma, que entre otros puntos consagró la obligatoriedad de 10 años del circuito educativo –lo que implica que una parte del nivel Medio es un trayecto obligatorio–, sin embargo, “no aseguró que la totalidad de los chicos terminen el ciclo ni la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

“Si bien debe destacarse que la mayoría de los niños y jóvenes están ingresando al período de educación general obligatoria –porque públicos de poblaciones marginales que no asistían a la escuela media, ahora lo están haciendo–, el problema es que no se los retiene ni se les da calidad educativa: se mantiene la fragmentación y la diferenciación hacia el interior del sistema educativo”, indica Provinciali.

Sus afirmaciones se apoyan en los indicadores de fracaso escolar con los que trabajaron.

El estudio muestra que sólo el 53% de los alumnos termina el secundario en los tiempos previstos, el resto se va perdiendo dentro del sistema: “Muchos de ellos son los que luego pasan a la educación de jóvenes y adultos, cuya matrícula crece un 46 por ciento”, afirma Provinciali. “Si atendemos a la franja etaria que asiste a esta modalidad –más de la mitad tienen entre 18 y 21 años– podemos inferir que quienes deberían terminar el secundario, no lo están haciendo, y que este régimen especial no da respuesta a los fines para los que fue creado, sino que estaría resolviendo los problemas internos del sistema educativo, en este caso, del nivel medio del sistema regular”, concluye.

“En el nivel primario, tomando cohortes hipotéticas –en función de cuántos chicos ingresan y cuántos egresan después de seis años–, tenemos que el 18% de los alumnos no completaron la escuela en los tiempos previstos”, sostiene Provinciali, quien se encarga de resaltar la fragmentación existente entre los niveles educativos: “En el nivel inicial hay un mayor incremento del número de alumnos, sobre todo en el año 2000, fecha en que se reabren las salas de cuatro años, lo que se supone les daría mayores herramientas para transcurrir el trayecto educativo siguiente de manera exitosa”. “Sin embargo, cuando uno estudia el rendimiento en el nivel primario, nota que el fracaso en el primer grado es muy importante, lo que certifica la hipótesis acerca de que persiste una fragmentación al interior del sistema: el sujeto que aprende, sale del nivel inicial y es tomado por el nivel primario como si fuera un sujeto escolar distinto”.

Sobre este punto, Delia Provinciali se detiene: “El primer grado marca la perspectiva del trayecto escolar futuro, afecta el proceso de autoestima, el ‘puedo o no puedo aprender’; y esto –por el fracaso– que es una constante, carece de políticas públicas destinadas a revertirlo”.

Más pobres, menos rendimiento

En el trabajo, se analizaron los indicadores del fracaso escolar –porcentajes de repitencia y sobreedad (este última acumula los problemas vinculados a la repitencia y al reingreso al sistema posterior al abandono)– por departamento.

Al relacionarlos con el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI), se observó que los departamentos que presentan un nivel de NBI más alto –según el cen-

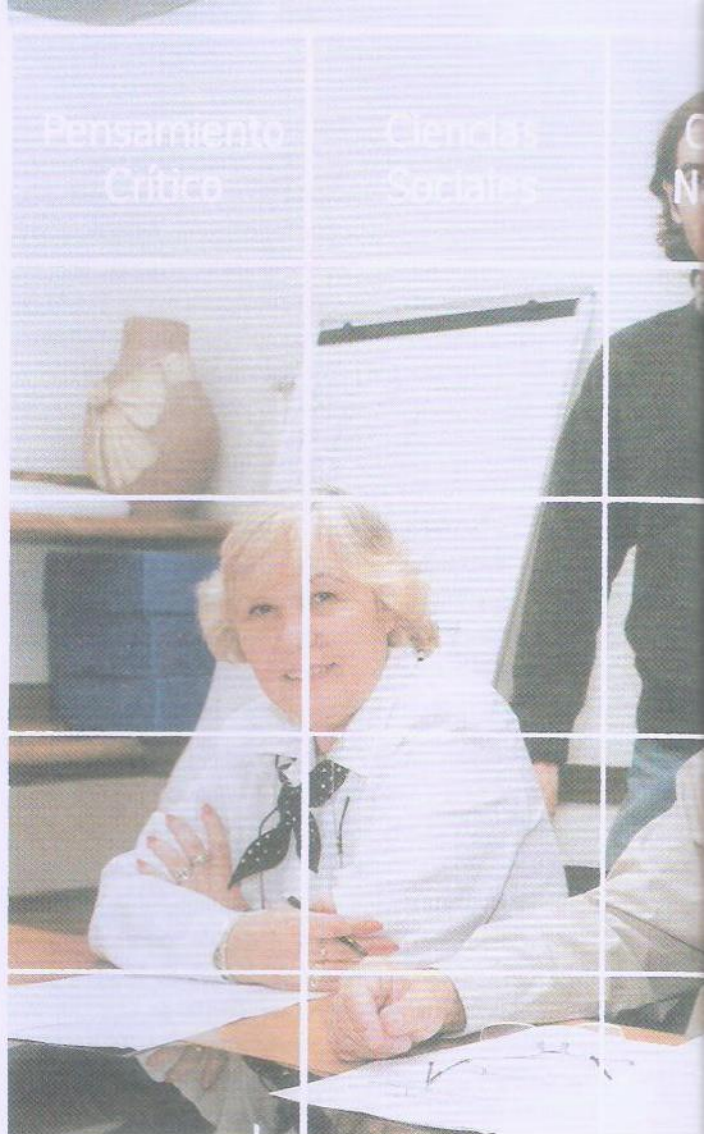
UN TRABAJO ARDUO

La investigación de la Unión de Educadores, cuyos resultados serán prontamente publicados, llevó más de un año entero de trabajo, de un equipo interdisciplinario encabezado por Delia Provinciali, psicopedagoga, y Eduardo González Olguín, economista, y del que formaron parte Mariana Tosolini, Leonardo Berbotto y Franco Bría.

Una de las dificultades más importantes encontradas a la hora de analizar las estadísticas educativas del Ministerio de Educación y las leyes de presupuesto provinciales fue la falta de información completa. “A pesar de la tecnología informática existente, el sistema estadístico de Córdoba muestra un atraso severo”, señala Olguín, quien agrega: “Para hacer el trabajo hubo que reconstruir las series; el mayor problema fueron los constantes cambios en los criterios de designación de las partidas –que o tenían un nombre distinto o bajo la misma denominación se incluían cosas distintas–: hubo que hacer un trabajo extra para compatibilizar las partidas de manera tal que se pudieran hacer comparaciones”. Otro de los inconvenientes a la hora de analizar el presupuesto fue la falta de consignación de lo ejecutado en el presupuesto según los programas, es decir, “que constara lo que efectivamente se gastó más allá de lo que se pensaba gastar, como expresión de voluntad política”. Con los índices educativos, también surgieron inconvenientes: “Por ejemplo, en el caso de la repitencia, no se desagrega por sector (qué porcentajes corresponden a la educación estatal y cuánto a la privada), tampoco aparece el porcentaje de abandono, datos que sin duda tienen un peso muy importante y abren la posibilidad de profundizar en el orden cualitativo para comprender la situación y proponer alternativas”, explica Provinciali.

“Otra de las cuestiones –acota– es que no hay posibilidad de comparar datos por regiones: dado que los departamentos tienen dificultades y un desarrollo económico distinto entre sí, sería esperable que las poblaciones más castigadas recibieran mayor atención presupuestaria, cuestión que no se puede saber”.

“Este trabajo es una primera aproximación, un trabajo inicial que sirve para luego ir profundizando buscando las explicaciones a los fenómenos que aquí se describen”, concluye Olguín.



so de 2001– son también los que cuentan con mayores niveles de fracaso.

Así, mientras el promedio provincial de necesidades básicas insatisfechas es del 13%, y las de repitencia y de sobreedad en el nivel primario ascienden al 3,97% y al 18,90% respectivamente, existen departamentos como Pocho –con un 40,8% de NBI– en el que la repitencia es del 7,55% y la sobreedad del 23,43%; o Sobremonte –30,4% de NBI– con 5,67% y 46,40%, para cada caso. Este panorama se repite en Río Seco, Tulumba, Cruz del Eje, San Alberto, San Javier, Totoral e Ischilín, con NBI que superan el 20 por ciento e indicadores de fracaso que en su mayoría están por arriba del 6% para el caso de la repitencia y del 23% para la sobreedad.

En estos departamentos del norte y oeste de Córdoba, los guarismos son similares para el nivel medio. El promedio provincial de sobreedad se instala en el 31,13% (en el 2003) y el de repitencia en el 8,75 por ciento; pero en departamentos como Ischilín las cifras suben al 41,28% y al 14,62%, por solo citar un ejemplo.



Otro de los puntos que llamó la atención en la investigación es que, en la serie estudiada –de 1996 al 2003, para el caso de las estadísticas educativas–, bajaran los porcentajes de repitencia y, en cambio, subieran los de sobreedad: “Estos indicadores son contradictorios. Esto está marcando que existe una tendencia de instalar, en el campo educativo, las políticas de contención y retención para que los chicos no repitan, pero la sobreedad, que es un claro índice del fracaso, continúa”, argumenta Provinciali.

ESTATAL VS. PRIVADOS

5

La investigación de la Unión de Educadores también ahondó en cómo se distribuye por sectores –educación estatal o privada– el sistema educativo provincial. Así, tenemos que el sector privado aparece cubriendo los niveles y ámbitos más favorecidos, mientras que el sector estatal se encarga de la educación general básica (escuelas rurales de nivel inicial y primario, urbano marginales, escuelas primarias y medias de adultos). Las unidades educativas del sector privado se encuentran en las grandes poblaciones, protegidas social, económica y culturalmente, y las del sector estatal privilegian que los alumnos de sectores más postergados tengan acceso a ellas.

Tomando como punto de referencia el año 2003, el sistema público de la Provincia atiende el 70% de la matrícula; cuenta con el 60% de los docentes y con el 80% de las unidades educativas (no debe confundirse con establecimiento: las unidades educativas son aquellas que cuentan con un director que tiene a su cargo un plantel de docentes, más allá que pueda o no compartir edificio con otra unidad educativa).

Si miramos estos datos, según los niveles, en el inicial tenemos que el sector estatal cubre el 76% de la matrícula, tiene el 67% de los docentes y el 86% de las unidades educativas; cifras que son similares en el nivel primario.

En tanto, en el nivel medio, el sector privado tiene el 52% de las unidades educativas, pero el estatal atiende el 60% de la matrícula y cuenta con el 61% de los docentes.

En el nivel superior, el sector privado lidera las tres variables: 56% de la matrícula; 64% de las unidades educativas y el 61% de los docentes.

Por su parte, en la modalidad de educación para jóvenes y adultos, el sector estatal en el nivel primario cuenta con el 99% de los alumnos, los docentes y las unidades educativas. Mientras que en el nivel medio de la modalidad, el sector público tiene el 84% de los alumnos, el 87% de los docentes y el 82% de unidades educativas.

Finalmente, el sector privado lidera la educación superior no universitaria, cuestión sobre la que en el trabajo de investigación se llama la atención, debido a la importancia –política e ideológica– que tiene que el Estado deje en manos de los privados la formación docente, en particular, y la superior, en general.

RE	Integración Social	Autonomía de Trabajo	Pensamiento Crítico	Ciencias Sociales	Ciencias Naturales	Lengua		Matemática	Educación Musical	Edu. Plá
						Oral	Escrita			

CON OTRO MANDATO

Entre sus principales disposiciones, la Ley Federal de Educación estableció que 10 años del circuito educativo son obligatorios. “A partir de esta obligatoriedad, cambió el mandato fundacional de la escuela media”, afirma la psicopedagoga Delia Provinciali.

“La escuela secundaria surge en el siglo XIX con una función selectiva, tal como fue la de preparar a las elites dirigentes para la burocracia estatal. Hoy, en cambio, el mandato es que todos deben ingresar a la escuela media. Empieza a incorporarse un sujeto escolar que tiene otras características, con lo cual deberá pensarse de otra manera la escuela, si quiere dar respuesta a estos nuevos sectores”, plantea.

Sin embargo, “hoy existe lo que se llama un currículum de colección o puzzle que determina la organización institucional y las condiciones de trabajo: cuando se designa en la escuela media, se designa un ‘profesor de tres horas cátedra en historia’, no se designa a un docente”. “Y a esta altura, la escuela media demanda que los profesores tengan otra organización laboral, que sea por cargo y no por horas (para que tengan tiempo de trabajar en equipo) y que se creen nuevas figuras, por ejemplo la de tutores, para que se garantice el trayecto de los alumnos”.

Así, “este nuevo público proveniente de poblaciones marginales llega a una escuela que todavía conserva los dispositivos pedagógicos de la selección”, concluye Provinciali.

OBSERVACIONES

Respecto de la relación existente entre el bajo rendimiento escolar y las poblaciones con mayores índices de pobreza, Provinciali apunta: “Si queremos políticas públicas destinadas a garantizar la equidad y la calidad, es preciso comenzar a pensar que no basta con políticas compensatorias. Necesitamos un cambio de paradigma, debemos dejar de pensar en estos alumnos como sujetos de necesidad para empezar a considerarlos sujetos de derecho: si no, se vamos a continuar replicando la escuela pobre para pobres”.

Educación, variable de ajuste

Otro de los puntos centrales del estudio encargado por la Unión de Educadores es la manera en que el presupuesto provincial acompañó, o no, el proceso de reforma educativa iniciado en 1996, analizando no sólo qué porcentaje de aquél fue destinado a Educación, sino el gasto por alumno –que se obtiene del gasto total en servicios educativos, entre los que se cuentan el pago de salarios, dividido por la totalidad de estudiantes– por niveles y por sector (estatal y privado).

“En cuanto al acompañamiento presupuestario se observa que al principio de la reforma hay algún tipo de respuesta hasta el 2001, pero después el gasto se desploma en el 2002, se mantiene en el 2004, y para el 2005 hay una incipiente recuperación”, señala González Olguín, para quien esta reducción “demuestra que la Educación es una variable de ajuste: cuando el Estado tuvo que recortar, lo hizo”.

Incluso cuando se habla de la recuperación que se espera para el 2005, esta mejoría está lejos del nivel de Gasto por Alumno (GPA) existente en el año 96. Así, mientras en 1996 el GPA presupuestado es de \$1.594, llega a su máximo pico en 2001 con \$1.843, cae a \$1.131 en el 2002, sigue bajando hasta los \$995 en 2004, y en el 2005 vuelve a subir, pero sólo a \$1.149. Cabe señalar que estas cifras fueron representadas a precios constantes al 2004 para hacer comparables las cifras de los años anteriores, evitando las posibles distorsiones por la inflación.

Sobre estas variaciones producidas en el gasto, Olguín sostiene que “una de las variables que más se vio afectada es la del salario”. Sobre este punto profundiza: “Hay que destacar que el Fondo Nacional de Incentivo Docente tiene una fuerte incidencia para evitar que la caída del gasto por alumno sea mayor en 2004. En ese año, si sumamos lo que envía la Nación en concepto de Incentivo, que es de \$50 millones, y de ‘servicios nacionales transferidos’ (aporte del gobierno central tras la reforma educativa que dejó en manos de las jurisdicciones provinciales servicios educativos que eran nacionales) que asciende a \$111 millones, tenemos que el 20% de lo que gastó la Provincia en Educación en 2004 lo aportó la Nación”.

El gasto por alumno fue analizado por sector y aunque mantiene la misma tendencia que el gasto general (en cuanto a caída y posterior aumento), en proporción, el gasto por alumno en el sector privado tuvo una recuperación más importante (22%) que en el sector público (14%): “Hay lógicas internas que no se comprenden bien, como es la recuperación del GPA para el sector privado, gasto que está dado por el subsidio que el Estado les da a estos establecimientos para que paguen sueldos: se ve que es una preocupación política recuperar rápidamente a ese sector”, sostiene Olguín.

Un análisis aparte merece el GPA en el nivel superior no universitario. La transformación educativa en ese nivel –que en Córdoba se realiza a partir de 2000–, a pesar de que implicó nuevos planes de estudio en los Institutos de Formación Docente, un incremento en los años de cursado, mayor espacio curricular y nuevas funciones (además de la de capacitación se sumaron las de investigación y extensión) –“que evidentemente no se pueden cumplir porque no hay financiamiento”, señala Provinciali– no tuvo el acompañamiento presupuestario previsto. “Desde 1998 a 2004 hay una tendencia decreciente del gasto por alumno –que pasa de \$5.784 en 1998, a \$1.543 en 2004–, que se explica fundamentalmente por el incremento del número de alumnos, más que por el monto presupuestado para el sector, que se mantuvo relativamente constante”, argumenta Olguín.

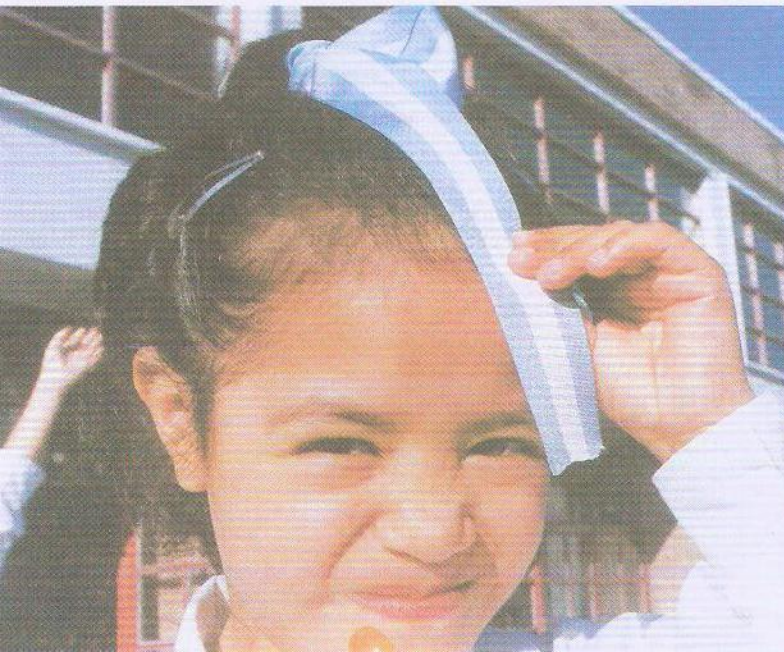
“Si miramos los números, vemos que la aplicación de la Ley Federal de Educación en la Provincia ha sido lo que en investigación educativa se llama una ‘reforma de tecnología blanda’: una transformación que sólo afecta a los recursos humanos (se cambian los sentidos, las propuestas y las condiciones laborales). Si la transformación es sólo un cambio en la propuesta curricular y no va acompañada de un aumento del presupuesto, resulta ineficaz”, concluye Provinciali.

Por M.B.A.

DE LA MANO

“Los procesos educativos y económicos van muy de la mano: las decisiones acerca de qué se transforma en orden a lo pedagógico están condicionadas por la economía”, afirma Eduardo González Olguín para explicar cómo surge la reforma del sistema educativo.

“En la década del '80, desde el punto de vista de la demanda laboral se observaba que no había gente capacitada, esto llevó a un proceso de estudio en la década del '90, que culminó con la formulación de Ley Federal de Educación”, continúa. “Lo que ocurre es que cuando se implementó –un año después del Efecto Tequila– en el país había un 20% de desocupación: con esas cifras, los gobiernos no estaban acuciados por llevar adelante la reforma. Cuando la economía vuelve a mejorar, los sectores productivos nuevamente ponen los ojos en el sistema educativo y comienzan a quejarse porque, por ejemplo, no hay torneros, matríceros ni otros oficios que tradicionalmente se enseñaban en las escuelas técnicas”, ejemplifica Olguín.



Inés Dussel, investigadora de FLACSO

La institución protectora



Cuando la sociedad debate cuál debe ser el papel de los adultos a la hora de proteger a niños y jóvenes, la investigadora Inés Dussel, quien tiene a su cargo el área de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO), apuesta a la escuela como una de las pocas instituciones protectoras de la infancia: “A mí me gusta el largo plazo de la escuela que sigue siendo una institución protectora, cuidadosa y menos cruel que el resto del mundo”.

“El aprendizaje implica aprender a frustrarse, volver a intentarlo. Uno no aprende a leer y escribir de pri-

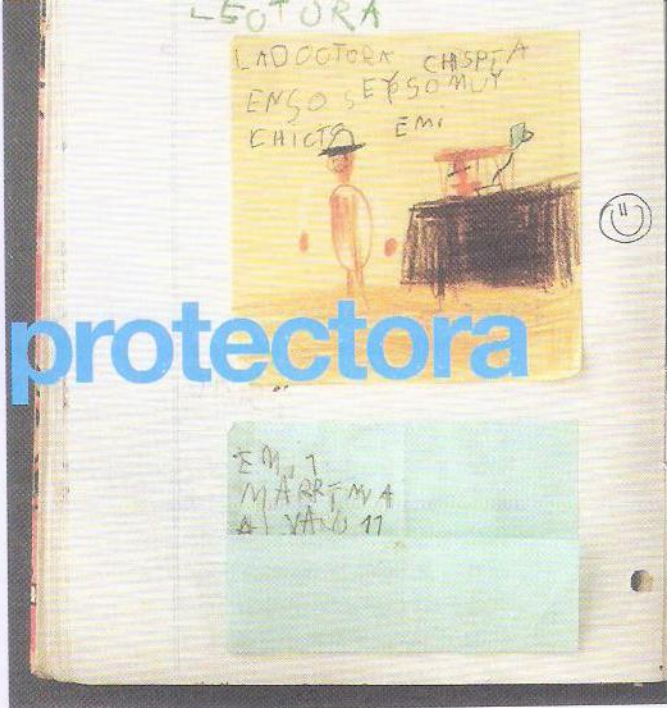
mera. La escuela da el tiempo y espacio adecuados para el cuidado y la protección de la niñez y la adolescencia. Hoy, que estamos en el post Cromagnon, -dijo, en referencia a la muerte de cientos de jóvenes en la discoteca porteña el 31 de diciembre último- se impone que nos tomemos en serio el cuidado de la infancia y la escuela se lo toma en serio”.

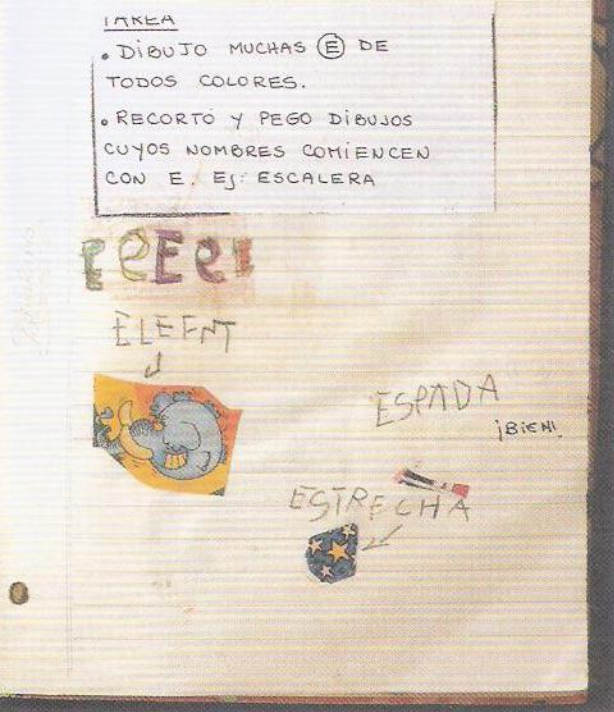
Ante la pregunta sobre qué enseña la escuela argentina hoy, Dussel destacó valores como “la solidaridad” y la importancia de “lo colectivo”, pero también aclaró que resulta difícil hablar de la escuela en general por la enorme “heterogeneidad” que se registra en las aulas.

“Una investigación sobre las escuelas de la provincia de Buenos Aires, que llevó adelante Mauricio Campo bajo mi dirección, demostró que las escuelas parroquiales pobres se parecen mucho a las escuelas públicas pobres y las públicas de zonas de mejor capacidad adquisitiva se parecen a las instituciones ricas privadas. El sector social al que se dirige el establecimiento escolar hoy influye más que si son públicas o privadas”, precisó.

El sistema educativo se segmentó en los últimos años y si bien la escuela fue una de las pocas instituciones que, para la investigadora, “sigue en pie” la heterogeneidad que se registra en sus aulas es enorme: “Hay poca investigación sobre lo que se hace en el aula. Es que esas investigaciones de campo son muy caras. Así que no se sabe mucho, pero tenemos algunas sensaciones”.

Destacó un trabajo encarado en 1999 por el Ministerio de Educación de la Nación que relevó cuadernos de clase de todo el país. “Lo que sorprendió es que





esos cuadernos eran mucho más parecidos a los de hace 40 años que a los libros de texto actuales”, precisó.

Y recordó, haciendo autocrítica, que en la década del 80, cuando desde las teorías pedagógicas se sostenía que el currículum era fijado por los libros de texto, “decíamos que no podía ser que las editoriales, por lo tanto el mercado, fueran las que fijaran los contenidos”. Sin embargo, “hoy las propuestas editoriales son muy buenas y renovadoras al lado de lo que a veces se enseña en las aulas”, indicó.

Pero ¿de qué depende lo que se enseña hoy, quién define el currículum en el año 2005? “Hay escuelas que trabajan con sectores marginales y lo hacen bien. Y escuelas de barrios ricos que son un desastre. Lo que rige hoy en el aula es la heterogeneidad. Depende de muchas cosas: de la formación del maestro, de la cultura institucional del colegio que lo recibe. Una cosa es el currículum oficial y otra muy distinta lo que efectivamente se enseña. Los planes de estudio cambiaron pero en el aula, muchas veces, se sigue enseñando desde las efemérides”, indicó.

Dussel opinó que no influye demasiado el cambio generacional de la población docente. No necesariamente los maestros jóvenes son más innovadores. “En los ochenta, nos quejábamos de la vieja formación normalista y, la verdad, ahora nos damos cuenta de que los maestros normalistas podrían ser autoritarios o conservadores, pero tenían más en claro qué tenían que transmitir. Hoy, con las teorías constructivistas y la idea de que hay que orientar y guiar, se trabaja con una pedagogía muy confusa”.

Convocó a las escuelas y a los maestros a “volver a enseñar” porque “se debe definir qué tenemos que transmitir a las nuevas generaciones, no sólo qué contenidos sino qué hay que darles para que puedan ser mejores personas, más felices, desempeñarse mejor en la vida adulta”.

Criticó, en ese sentido, la filosofía “conservadora en lo cultural” que persiste en una gran parte de las escuelas argentinas. “El punto es la dificultad que tiene la escuela en el diálogo con lo contemporáneo, que viene de lejos. No de (Domingo) Sarmiento que era un hombre que quería estar a tono con su tiempo, sino de la época que surge la cultura de masas”, opinó la investigadora de FLACSO.

“Cuando empieza la cultura de masas, el cine, la radio, la televisión, los medios fueron vistos como una amenaza para la escuela y eso persiste. Yo no creo que la TV sea una panacea, pero tiene cosas buenas y malas y tenemos que educar a los chicos para que puedan interactuar más productivamente con esa sociedad en la que viven: ser consumidores críticos de medios, probar otros usos de Internet”.

Y, sin dudar, afirmó: “La relación con los medios de comunicación es una relación muy difícil en la escuela argentina, a diferencia de otros países del mundo que lo resolvieron bien, lograron una interrelación”. Pero —se preguntó— “si no se les da a los chicos esas herramientas desde la escuela... ¿quién esperamos que lo enseñe, y cómo queremos formar ciudadanos críticos?”

Por M.B.

Una historia de cuatro generaciones para su mejor atención,
en servicios sociales de alta distinción y prestigio.

Hemos formado un nuevo grupo de trabajo con la experiencia de **106 años** en el mercado cordobés, que nos permite darle a nuestros asociados, la mejor atención en : Cobertura y Emergencia médica, Sepelios (AMD, DASPU, PAMI y todas las obras sociales), Parcelas, Cremación. Planes especiales para titulares **IPAM** y su grupo familiar, sin límites de edad y sin carencia.

Traslados a todo el país - Solicite promotor a domicilio - Av. Gral. Paz 373 / 377. Tel/fax (0351) 4220272-4215814-421593-4235604

Casa Despontin
SEPELIOS

GRUPO DESPONTIN

LA BELGA
ARGENTINASA
Servicios Sociales

“Reestablecer la confianza para tener autoridad”

El maestro fue siempre una autoridad. Respetado por los padres, por los chicos y por la sociedad en general, el maestro sabía de todo. Tenía soluciones. Era bien recibido en todos lados. Sin embargo, en los últimos años, esto cambió. Los alumnos muchas veces lo cuestionan, los padres lo condenan, se le paga un magro salario y la sociedad, en su conjunto, no lo valoriza.

“Es un tema de esta época. No es un problema personal del maestro ni de los chicos que van a la escuela con ciertas normas y ponen en cuestión la autoridad docente. Lo que está en discusión en esta época es la autoridad”, aseguró Graciela Favilli, miembro del Centro de Capacitación Docente de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (CEPA).

Pero hay algo que colaboró para desacreditar a los educadores: las políticas educativas neoliberales de los noventa que “desautorizaron socialmente al maestro”. “Los continuos cambios de planes de estudio y de contenidos, la aseveración de las autoridades nacionales educativas y de los especialistas acerca de que los maestros no sabían o que lo que sabían no servía, colaboró con esta desautorización social de su palabra y del valor de la escuela”, señaló Favilli.

La especialista trabaja desde el CEPA con directores de escuela y con maestros en cursos específicos para intentar que la escuela, como institución, y el maestro, como profesional, recobren su autoridad en el aula. “Es importante trabajar con la recuperación de la autoestima del maestro. Que entienda que él, personalmente, no va a poder sostenerse en una época donde están caídos todos los valores de la sociedad”, dijo.

“La autoridad del docente, del presidente, del médico está puesta en cuestión. No se trata de que el maestro sea más o menos autoritario o más o menos permisivo”, precisó.

Señaló que existe una especie de “contradicción” porque si lo que está en tela de juicio es la autoridad podría presuponerse que se está creando una forma más democrática,



pero no, porque “lo que es difícil de sostener es un funcionamiento democrático sin autoridades o sin tener en claro cómo se maneja ese sistema”.

Aclaró que hay distintos modos, a lo largo de la historia, de ver la autoridad: “Una sería el paternalismo o el autoritarismo. Sería decir: ‘Sé lo que es bueno para vos, te reprimo, decido por vos, yo decido por vos porque no sabés qué es bueno’, o sea el control externo, la represión”.

Otra, sería la forma de esta época que “nos deja sumidos en el individualismo total, donde no hay nadie que nos cuide ni tome decisiones por nosotros. No hay nadie que decida, no hay normas o las normas son siempre interpretables. No está definido qué es lo bueno y qué es lo malo. Antes, estaba claro que si vos no hacías lo que era bueno tenías el castigo: el castigo era externo. Hoy no hay castigo, no hay normas, las opciones son múltiples y el individuo queda sometido a su propia decisión”, continuó Favilli.

La pedagoga opina que entre esos dos modos de entender la autoridad hay que encontrar un punto medio, donde estaría instalada “una autoridad democrática, que sirva para cuidar a los chicos porque si no, –se preguntó– ¿cómo se enseña sin autoridad?”.

Recordó que “lo fundamental para la transmisión de conocimientos es que uno crea que el otro tiene autoridad y tenga confianza en él, en que lo que está transmitiendo es bueno”.

Así entendida la autoridad “requiere de la confianza” y esto está en juego hoy en las aulas. Como sociedad los argentinos hemos deslegitimado todas nuestras autoridades, no creemos en nadie, sospechamos de todas las instituciones y la escuela no es una excepción”, dijo Favilli.

En el curso de capacitación sobre la autoridad en la escuela, que se dicta para directivos y maestros en el CEPA, Favilli destacó la diferencia que se registra cuando trabajan con generaciones de docentes jóvenes. “La mayoría de los directores portan más el modelo del autoritarismo o del paternalismo, un modelo más rígido, hasta estereotipado, de lo que es la autoridad. Los docentes más jóvenes, en cambio, están más preocupados por la ausencia de la autoridad. No creen en el autoritarismo pero se quedaron en el otro extremo y tienen que rendir cuenta permanentemente de las decisiones que toman en el aula”, indicó.

Ante estos extremos, Favilli recomienda que en las escuelas se reponga la confianza de los maestros. “Esto permite establecer lazos y revisar el modelo de autoridad que tiene cada uno, porque se es autoridad siempre desde el modelo que se construyó a lo largo de la vida”.

Y sostiene que los maestros y directores deben recordar que los chicos rechazan o tienen cierta rebeldía ante la autoridad: “Hay que interpretar ese rechazo o rebeldía y también la obediencia como formas de vínculo para dejar de pensar ‘me hace esto’ y empezar a explicarlo como un vínculo, donde hay modelos que se ponen en juego: familiares, sociales”.

“Hay condiciones, sin embargo, para que la autoridad sea democrática: ser claro en lo que se dice, sostener la palabra, el diálogo y saber que la acción tiene consecuencias, sobre todo si hago algo que perjudica a otro”, continuó.

Advirtió, además, que los docentes solos no pueden: “Siempre se necesita alguien detrás que legitime su decisión, que haya un director, unos compañeros, una institución detrás que sostengan la decisión que se toma en el aula”.

Respecto a cómo se ejerce una autoridad docente democrática en aulas plagadas de problemas de violencia, Favilli afirmó que “la violencia está en la sociedad y, entonces, por supuesto, no puede estar ausente del aula, pero la escuela tiene que darle lugar a los alumnos para hablar de esto”.

“No puede haber maestras tironeando de igual a igual con un chico. Hay que propiciar el diálogo sobre la violencia, pensar alternativas para restablecer las normas, los límites y los docentes tienen que sostener: ‘Acá en la escuela no’. Hay instituciones que funcionan en comunidades violentas, en barrios donde los chicos están acostumbrados a vivir a los tiros y, sin embargo, logran sostener una norma clara: ‘En la escuela no hay lugar para los robos ni para las balas, la escuela ofrece otro mundo posible’”, finalizó.

Por M.B.

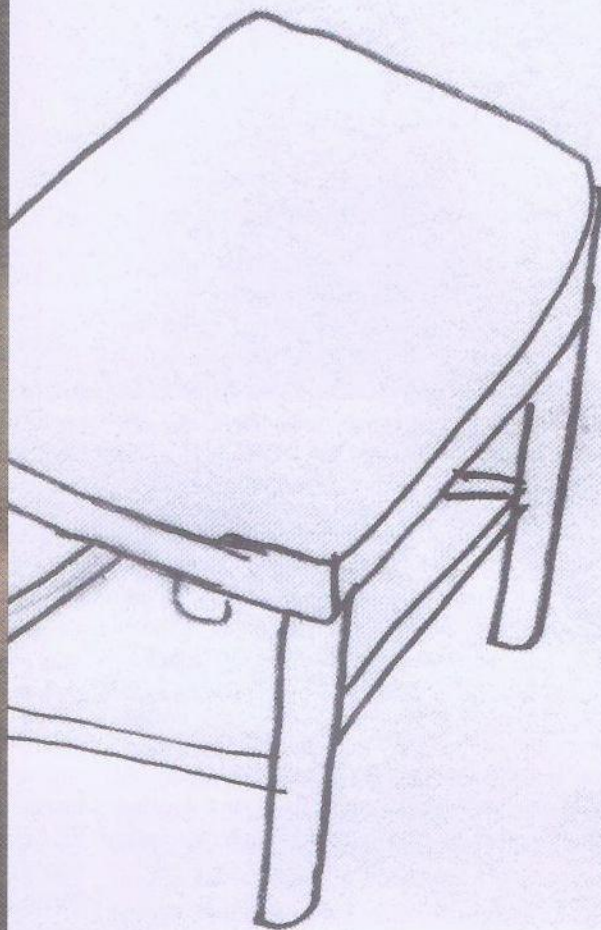
ATENCIÓN DOCENTES

**¿DESEA INCREMENTAR SUS INGRESOS?
EN \$ 300, \$ 600, \$ 1.000 Ó MÁS ?**

**PART-TIME O FULL-TIME, SIN INVERSIÓN Y
PROMOVIENDO LA EDUCACIÓN.
CONVOCAMOS PROMOTORAS Y ORGANIZADORAS
PARA CÓRDOBA CAPITAL E INTERIOR.**

LA DOCTA
EDICIONES EDUCATIVAS

**LLÁMENOS AL TEL.
03541 - 431431**



El **FRACASO** de

Al cumplirse diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación, la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC –a través del Equipo de Investigación de la cátedra Organización y Administración Educativa y la Secretaría de Extensión– organizó un Coloquio nacional que nucleó a un conjunto de investigadores de Universidades e Institutos de Formación Docente de todo el país para realizar un balance de la aplicación de la reforma educativa.

Las conclusiones señalan que, a partir de los estudios que se llevaron a cabo en cada una de las jurisdicciones y a pesar del debate abierto con el Congreso Pedagógico Nacional (1986), que acercó algunos puntos de acuerdo, la Ley sancionada no contó con aprobación unánime “porque avanzaba sobre cuestiones estructurales que no fueron debatidas y porque no se analizó con seriedad la factibilidad de su aplicación. Prueba de ello –se dijo– es que había desconocimiento de los trabajos previos de planeamiento que analizaban los requerimientos de inversión que suponía su implementación. Tampoco se hizo un plan plurianual de inversiones acordado con los partidos políticos con representación parlamentaria”.

“De la misma manera, –se afirma– no hubo tratamiento previo sobre la modificación que se iba a operar en la estructura del sistema ni sobre las características que iba a tener el denominado tercer ciclo de la Educación General Básica, que resultó un

verdadero talón de Aquiles”. Faltó también un diagnóstico sobre las condiciones institucionales para asimilar los cambios por parte de las provincias, lo que dio “lugar a una asimetría notable en la aplicación de esos cambios; una diversidad de decisiones y una mayor fragmentación entre las provincias que poseen mayores capacidades acumuladas frente a otras que han manifestado y manifiestan debilidades estructurales para asumirlos”.

El documento sostiene la ausencia de consenso social para las reformas, ya que si bien hubo debates parlamentarios “faltó una discusión social amplia, profundizando los efectos negativos de la transferencia de los servicios educativos, decidida por Ley en el año 1991”.

¿Autonomía o falta de responsabilidad estatal?

“La provincialización de los establecimientos secundarios y terciarios –señalan los participantes del coloquio– tuvo un fuerte carácter economicista y de alivio fiscal para la Nación”. A lo que se agrega que “en la distribución de responsabilidades y funciones, las provincias se quedaron con el peso del sostenimiento del servicio y el conflicto gremial y social; mientras la Nación, sin escuelas, se quedó con los fondos y la posibilidad de distribuir los beneficios de los créditos de los organismos internacionales para desarrollar algunos proyectos estelares. La reforma tuvo un pretendido carácter refundacional, desconociendo el peso de tradiciones histó-

ricas locales e ignorando los esfuerzos que desde la recuperación de la democracia (1983) fueron plasmados en leyes provinciales. El sentimiento de avasallamiento de estas experiencias alimentó la confrontación, resistencia o la no aplicación de la Ley”, dice en una de sus partes el documento producido por el Coloquio.

Otra de las consideraciones se refiere a la autonomía escolar de las instituciones escolares, “extrapolada de países desarrollados, presente también en el discurso de los organismos internacionales y la bibliografía pedagógica”. La citada autonomía produjo en las escuelas, acostumbradas a un histórico sistema educativo centralizado, “una situación crítica, ya que debieron dar respuestas administrativas y pedagógicas, en muchos casos ficticias”.

Se afirma, además, que la cartera educativa nacional optó por una receta única de diseño e implementación, aunque dio instrucciones de que ejecutara de manera gradual, de modo que “se redujo el costo financiero y se disciplinó a las autoridades provinciales, que se encolumnaron detrás de los fondos disponibles, evitando respuestas díscolas o desvíos a su proyecto original”.

Gobierno de la Educación

La reforma estableció un complejo mecanismo de gobierno, a través del Consejo Federal de Educación (integrado por los ministros de las provinciales) encargado de la arti-

la REFORMA

culación y concertación de las políticas educativas, que “funcionó más ajustado a una lógica política partidaria que como un espacio donde las provincias elevaran o defendieran sus propias experiencias”, sigue el documento.

La producción de información y evaluación reconocida por los planificadores como fundamental a la hora de tomar decisiones, no fue usada adecuadamente: “Fue y es confusa”, se señala en las conclusiones, como quedó evidenciado en la valoración de los resultados del operativo nacional de evaluación de la calidad educativa.

Los participantes del coloquio valoraron las políticas compensatorias focalizadas, como el Plan Social Educativo, que “fueron valiosas en cuanto a la distribución de bibliografía, la provisión de edificios dignos, con equipamiento adecuado, y capacitación docente y sirvieron para mejorar el servicio en las escuelas destinatarias”.

“Sin embargo, no hicieron otra cosa que proveer a algunas escuelas, de las condiciones básicas que debería tener el conjunto del sistema, generando inequidad entre las escuelas beneficiarias y otras que carecieron de esas condiciones mínimas”, según expresan, en tanto la idea de focalización va perdiendo sentido en la medida en que la pobreza crece y afecta a las mayorías.

Reforma de los contenidos

La estrategia estatal para difundir e implementar la reforma estuvo centrada en la creación de un discurso, legitimado en el conocimiento académico de expertos que definieron los diseños curriculares, lo que convirtió a los docentes en meros receptores de esos materiales. Sin embargo, “las indagaciones con docentes mostraron que los modos de interpretación de los documentos

de la reforma no fueron homogéneos y tendieron a neutralizar a través de sus interpretaciones el contenido de los documentos con el fin de sostener sus prácticas vigentes”, se concluye.

Los docentes de los IFD, por su parte, pusieron el énfasis en que se sigue manteniendo la relación desigual, del viejo plan, en la distribución de las cargas horarias entre las asignaturas. Asimismo, indicaron que no se tuvo en cuenta las tradiciones de la formación docente, las condiciones de trabajo, y que persiste la ausencia de espacios para promover trabajos colaborativos, la revisión de las prácticas de enseñanza y el análisis de los sistemas de creencias de los docentes.

El documento también analiza la capacitación, a través de La Red

Federal de Formación Docente Continua. En este sentido, se afirma que si bien su estrategia fue la de promover y financiar una serie de propuestas que se generaron desde los ministerios provinciales, universidades, gremios y otras instituciones, se provocó un efecto indeseado al habilitar la oferta y demanda del mercado, sin el seguimiento y la evaluación correspondientes. Los docentes, por su parte, “insertos en un clima de incertidumbre e inestabilidad laboral” encontraron en la capacitación “una estrategia para asegurar su continuidad en el sistema, más que la actualización y formación permanente”. Las conclusiones también refieren que no hubo una respuesta ante las demandas de cada jurisdicción y que se enfatizaron cuestiones referidas a la profesionaliza-

LOS ACTORES

La urgencia en la aplicación de la reforma y los procesos de reubicación y reconversión laboral de los docentes, en un marco de alta incertidumbre y desinformación, produjeron un sufrimiento social a nivel de las instituciones y de los sujetos, según señala otra de las conclusiones del Coloquio Nacional.

“Bajo el mandato de cooperación y solidaridad en la producción de proyectos institucionales de carácter colectivo, se reconoce una lógica de competencia por captar matrícula, mantener cursos, divisiones, horas cátedra, que generó luchas por la supervivencia institucional y personal de los agentes, en un clima de miedo por la pérdida de trabajo, cambios en las condiciones laborales y una producción de estrategias de simulación, más que de transformaciones sustantivas”, se puede leer.

El sufrimiento que promueve la generación de identidades fragmentadas dificulta la construcción de la dimensión colectiva, socavando los fundamentos identitarios de la Educación pública común: “Los alumnos, asimismo, están generando nuevas modalidades de relación con los profesores, pero la autoridad del docente que históricamente se legitimó desde el saber de su asignatura, se encontraría jaqueada”

En este sentido se apunta que esta situación ha contribuido, junto a una autovaloración muy pobre de los alumnos y parte de las autoridades, a la percepción de que en la reforma ellos no han sido tenidos en cuenta como verdaderos destinatarios de los beneficios de la política educativa, mientras que de los estudios sobre los ingresantes a las Universidades no se desprende que en los últimos años se haya producido una mejora en los conocimientos adquiridos en el ciclo polimodal.

EL MULTIMEDIO QUE HACE

ESOLERA

Un programa de televisión y una revista y radio propias, forman parte de la producción de la escuela secundaria de Sebastián Elcano. Como el multimedia les quedó chico, encararon un cortometraje que exportarán a España. Allí participarán del Festival de cortometrajes escolares en la ciudad de Valladolid.

“Cuando fue la transformación educativa (1996), a la escuela le dieron la opción de elegir la especialidad: bienes y servicios, humanidades o ciencias naturales”, explica la directora Nelly Camaño. Así que en el año 97, todo Sebastián Elcano, un pueblo de 2.500 habitantes, que queda a 185 kilómetros al norte de la ciudad de Córdoba, se reunió en asamblea para decidir el futuro del IPEM 112 “César Iñiguez Montenegro”.

Luego de analizar que no contaban con los recursos necesarios para encarar la orientación en bienes y servicios, “porque hubiéramos terminado en un aula dando un teórico, y punto” –aclara Nelly– y de ver que “con ciencias naturales pasaba más o menos lo mismo”, la especialidad en Humanidades, con orientación en Comunicación, les pareció una buena opción “para contrarrestar el aislamiento de la zona” y porque “si los chicos aprenden a pensar, pueden producir y hacer muchas otras cosas, más allá de la escuela”.

El IPEM comparte el edificio –que en varios sectores no está habilitado por las rajaduras producidas al ceder el terreno de mallines donde se asienta– con la escuela primaria que es de doble jornada. Esto quiere decir que los chicos –muchos de ellos provenientes de zonas rurales como el Puesto de Castro, La Rinconada, La Cañada, Villa Candelaria, Gutemberg y Caminiaga y que viven en el albergue– van a clase después de las cinco de la tarde y realizan las actividades propias del ciclo de especialización dos días a la mañana, en otro edificio que les presta la municipalidad; aunque esto no pareciera ser un problema: “No sabés el entusiasmo, si los llamás a las dos de la mañana, vienen. No pasa lo mismo con matemáticas”, dice riéndose la directora, que sabe que la pasión y dedicación que los alumnos le ponen a la radio, la revista y el programa de tele que hacen, pareciera agotarse allí. “Igual esto les permite estudiar mejor otras materias, la lectura y la comprensión de textos es indudable que inciden en

el rendimiento escolar y académico”, aclara Nelly.

“Conociéndonos”

Si bien la idea de hacer que “la especialidad funcione de manera multimedia” fue el objetivo desde el principio, la revista ‘Conociéndonos’ fue el primer proyecto que vio la luz”, cuenta Álvaro Monge, que junto a Gervasio Cardo son los dos profesores que trabajan en equipo y se dividen las materias del ciclo.

Desde el año 99, los chicos de 5º año, divididos en grupos, se encargan de redactar, diagramar y vender la publicidad de la revista. “El año pasado sacamos tres números”, cuentan Noel y Álvaro, que ahora son alumnos de sexto. “A todos les gustó, tenía una sección con caricaturas, otra con los personajes del pueblo”, empiezan a recordar, cuando los interrumpen Romina y Martín, alumnos de quinto:

“Este año quieren que hagamos cuatro”. Es que la revista, que es de distribución gratuita, “aparece cuando sale” porque depende exclusivamente de la venta de publicidad “y se hace muy difícil, porque, desde que empezó a salir, los costos de impresión aumentaron al doble”, argumenta la directora, que recuerda que en el año 2002 “sólo pudimos sacar dos números”. *Conociéndonos* se imprime en Jesús María y es lo único que se hace fuera de la escuela, porque son los mismos chicos los que luego se encargan de compaginar y abrochar la revista.

Si hay algo que todos reconocen es el acompañamiento de la comunidad, desde la Cooperativa de energía y la municipalidad, hasta el vecino más humilde, –“la revista tiene buena aceptación, los auspicios se consiguen rápido: hay mucho apoyo”, ejemplifica la directora–, aunque esa colaboración, en los últimos tiempos, se ha visto retaceada: “En la revista



alentar a las instituciones singulares para encarar innovaciones consensuadas al interior de la escuela. No puedo saber, todavía, si estas iniciativas tienden a apreciar los límites que tienen las reformas globales impulsadas desde la dirección del sistema y por ende a impulsar la mentada autonomía pedagógica de las escuelas. Lo que sí parece comprobarse en algunos casos es que las escuelas que tienen iniciativas pueden tener una buena predisposición de las autoridades.

Los primeros que deben comprometerse con la necesidad de los cambios son los directores de las escuelas. El director es una figura central para impulsar o inhibir innovaciones. De allí que la preparación de los directores haya ocupado bastante espacio en los programas de capacitación. En ese sentido hay que marcar el papel de la Universidad y el Gremio Docente en esa preparación.

-Hablamos de docentes comprometidos.

-El rol de los docentes gira en torno a dos cuestiones: la convicción sobre lo que hacen y el dominio de su disciplina.

La convicción alude a la dimensión valoral de su quehacer. Es la dimensión ética que da sentido a su profesión, más allá de los aspectos técnicos. Esto se experimenta espontáneamente según la historia de vida de cada docente y también se construye conscientemente a partir del conocimiento y la participación en la vida de la cultura, ya que un

docente debe poseer una formación general de corte humanista y alimentar esa formación.

El dominio de la disciplina que enseña alude a la dimensión cognoscitiva que se propone transmitir y al cómo hacerlo.

Ambas dimensiones componen la impronta pedagógica que enmarca lo instructivo en lo educativo en sentido amplio. Ambas cuestiones lo comprometen con la institución, con los demás actores y sobre todo con los alumnos: en resumen profesionales comprometidos e ilustrados.

- Además de docentes comprometidos se requiere docentes que disfruten de su rol.

-Me parece que en muchas escuelas, sobre todo en las escuelas medias, habría que reconstruir esta caracterización del docente sobre personalidades agobiadas, que han perdido la posibilidad de disfrutar de su profesión. En esta empresa hay responsabilidades que conciernen a los gobiernos en cuanto lo salarial, los reconocimientos, la información, la capacitación y las condiciones de trabajo, a los directores y a los propios docentes. Es una empresa colectiva compleja y difícil por las condiciones del trabajo docente en escuelas que reciben a una población con muchos problemas familiares, económicos y sociales.

-¿Qué rol le asigna a los gremios?

-Con respecto a los gremios, me parece que éstos han asumido compromisos más allá de la estricta defensa gremial de los derechos de

sus afiliados. Me refiero sobre todo a la participación que han desarrollado en los procesos de capacitación docente. Quizá sería interesante, de parte de los sindicatos, sumarse con otras instituciones a la construcción de un proyecto de largo plazo, aunque desconozco si actualmente lo están haciendo.

Por L.A.



comprometidos ILUSTRADOS"



Un imitador *en guardapolvos*

Mario Devalis hizo opinar sobre la educación a toda su galería de personajes, pero también supo ponerse serio y expresar su visión crítica.

El alumno Mario Devalis solía usurpar las voces de sus maestros y profesores, primero como travesura y luego sobre los escenarios escolares alentado por los docentes. No sabía entonces que años después se convertiría en uno de los imitadores más exitosos de Córdoba. “Yo no era consciente de que podía llegar a hacer esto, pero ellos me estimularon”, recuerda el Mario que hoy despliega su talento en la radio, la televisión y el teatro, a través de su galería de personajes.

El primero en desfilarse es Horacio Guaraní: “Cuando era chico era muy faltador. Faltaba al colegio porque me gustaban poco los libros. No era que no me gustaran las ideas. Me gustaba poco estudiar, pero era hombre de ideas. Y qué paradójico que un chico tan faltador de grande haya tenido por apodo ‘asistencia perfecta’: vino el lunes, vino el martes, vino el miércoles, vino el jueves, vino el viernes... Qué bien hubiera venido un curso de enología en la escuela, así no hubiera tomado tanto vino berreta que me hizo tanto mal al hígado. ¡Estaría tan sanito!”.





“Las maestras, además, eran hermosas. Yo recuerdo que les llevaba flores. Eso sí, era muy romántico. Siempre les cantaba y les escribía, por eso me querían y me perdonaban la vida, porque uno puede ser atorrante, pero si es cariñoso va a pasar de grado. En cambio, si sos estudioso y un mal pibe, mala persona, es muy difícil. Es preferible lo otro. Por eso me ha ido como me ha ido”, termina Guaraní, mientras Aldo Rico (en su voz) dice: “Pero creo que en la educación las cosas están como están por falta de mano dura. Los maestros, los preceptores y los celadores tendrían que poner mano dura. Tendríamos que volver a la época del maíz. Hacer arrodillar a los alumnos que se portan mal sobre el maíz y volver al punterazo en la punta de los dedos. Y si es en invierno, mucho mejor, cosa que les duela y aprendan”.

“Yo siempre fui un subordinado, siempre fui respetuoso de los maestros, porque he sido muy verticalista. Me sublevé cuando estuve en el Colegio Militar, pero porque ya mis superiores no tenían ideas brillantes. Entonces a mí me pareció que era bueno sublevarse y después me sublevé cuando fui grande y me hice carapintada”.

Con la voz de De la Sota, Mario Devalis continúa el monólogo: “Siempre discuto con los docentes. Todos los días les estoy diciendo a los maestros que hay que aumentarles y aumentarles el sueldo. Y mi ministro me dice: ‘No, no hay presupuesto’. ¿Cómo que no hay presupuesto? Un maestro debería ganar 4.000 pesos por mes y debería tener más vacaciones todavía. Cada uno debería tener su auto cero kilómetro, su casa de vacaciones, viajar una vez al año al exterior o conocer toda la Argentina, digo yo, porque el stress que produce la falta de seguridad en los colegios de la provincia es terrible. Hay mucha inseguridad en los colegios. En los colegios de Córdoba te palpan de armas antes de entrar. Y si no tenés, te dan una”.

Al tiempo que, como Carlos Menem, afirma: “En mis diez años de gobierno estas cosas no ocurrían. La educación era totalmente diferente. Todo el mundo se recibía en una carrera universitaria. A excepción de mi hija Zulemita. Pobre Zulemita, cómo será que está tan traumatada que ha dejado de ir al hipódromo. Se deprime muchísimo, porque se da cuenta que hasta los caballos terminan una carrera”.

Opina Mario Devalis

“Creo que acá hubo una gran vocación para destruir la educación pública por parte de los gobernantes, y todos tienen parte de culpa y muchísima responsabilidad. Esto es evidente. No es casual que prosperen los sectores privados. Es decir, se hizo un trabajo a conciencia. Y estamos hablando de la educación primaria, de la secundaria y la terciaria. La educación pública siempre fue brillante y todo el mundo sentía orgullo de ir a una institución pública, porque se pensaba que la privada era de medio pelo. No era lo mismo recibirse de médico en la universidad nacional que recibirse en una privada. Estábamos seguros de que el profesional recibido de la nacional tenía mejor formación, en cambio hoy es al revés. Lamentablemente, pienso —y no es pesimismo— que no se va a volver nunca a lo que fue. Y los únicos responsables son los que han gobernado este país”.

Lita de Lazzari, en cambio, se queja: “Basta de educación sesual. Terminemos con la educación sesual en los colegios. Qué es esa cosa desagradable de la educación sesual en los colegios. A dónde se ha visto eso, terminemos con eso. Además los pibes son más vivos que nosotros. El otro día en un aula la maestra dijo: ‘Bueno, chicos, ahora empieza la hora de educación sexual’. Salta un chico de siete años y dice: ‘Señorita, los que sabemos hacer el amor, ¿podemos salir al recreo?’”.

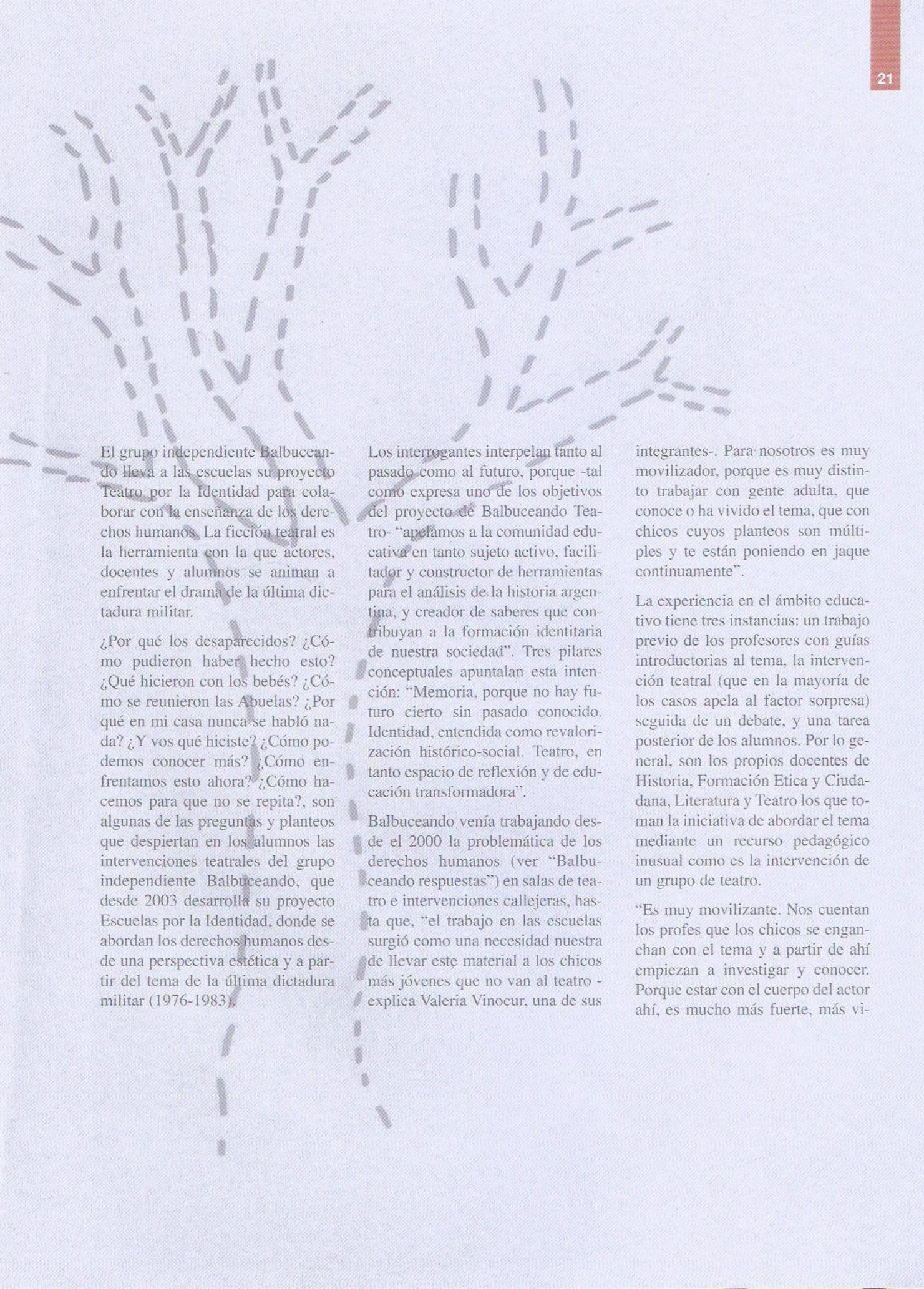
Devalis personifica también al cuartetero más famoso y, en la voz de la Mona Giménez, agrega: “Papi... master... Io lo único que sé, es que la escuela es lo más grande que hay. Es lo... lo... Ahí están los master... Por eso... masters... maestros. ¿Te das cuenta, master? ¿Me vas siguiendo, master? Bien ahí, de diez. Bien ahí por los masters de Córdoba. La lucha de los docentes por la educación pública es alucinante... de diez. Tienen que luchar. Luchar como io lucho contra los que van a hacer bardo a los bailes míos. ¿Te das cuenta? Eso sí, tendrían que ganar mucho más los maestros, porque son todos masters. ¡Bien ahí, grosso, de diez, alucinante... alucinante poia! Io que soy un chico de barrio estoy con los maestros a full. ¡Aguanten los maestros! ¡De diez! No como esos que van a hacer bardo al baile mío. Porque si esos que van a hacer bardo hubieran ido a la escuela, no estarían haciendo bardo. ¡Grosso! ¡De diez! ¡Bien ahí! ¡Aguanten los maestros!”.

Por A.O.



Armá tu historia





El grupo independiente Balbuceando lleva a las escuelas su proyecto Teatro por la Identidad para colaborar con la enseñanza de los derechos humanos. La ficción teatral es la herramienta con la que actores, docentes y alumnos se animan a enfrentar el drama de la última dictadura militar.

¿Por qué los desaparecidos? ¿Cómo pudieron haber hecho esto? ¿Qué hicieron con los bebés? ¿Cómo se reunieron las Abuelas? ¿Por qué en mi casa nunca se habló nada? ¿Y vos qué hiciste? ¿Cómo podemos conocer más? ¿Cómo enfrentamos esto ahora? ¿Cómo hacemos para que no se repita?, son algunas de las preguntas y planteos que despiertan en los alumnos las intervenciones teatrales del grupo independiente Balbuceando, que desde 2003 desarrolla su proyecto Escuelas por la Identidad, donde se abordan los derechos humanos desde una perspectiva estética y a partir del tema de la última dictadura militar (1976-1983).

Los interrogantes interpelan tanto al pasado como al futuro, porque -tal como expresa uno de los objetivos del proyecto de Balbuceando Teatro- “apelamos a la comunidad educativa en tanto sujeto activo, facilitador y constructor de herramientas para el análisis de la historia argentina, y creador de saberes que contribuyan a la formación identitaria de nuestra sociedad”. Tres pilares conceptuales apuntalan esta intención: “Memoria, porque no hay futuro cierto sin pasado conocido. Identidad, entendida como revalorización histórico-social. Teatro, en tanto espacio de reflexión y de educación transformadora”.

Balbuceando venía trabajando desde el 2000 la problemática de los derechos humanos (ver “Balbuceando respuestas”) en salas de teatro e intervenciones callejeras, hasta que, “el trabajo en las escuelas surgió como una necesidad nuestra de llevar este material a los chicos más jóvenes que no van al teatro - explica Valeria Vinocur, una de sus

integrantes-. Para nosotros es muy movilizador, porque es muy distinto trabajar con gente adulta, que conoce o ha vivido el tema, que con chicos cuyos planteos son múltiples y te están poniendo en jaque continuamente”.

La experiencia en el ámbito educativo tiene tres instancias: un trabajo previo de los profesores con guías introductorias al tema, la intervención teatral (que en la mayoría de los casos apela al factor sorpresa) seguida de un debate, y una tarea posterior de los alumnos. Por lo general, son los propios docentes de Historia, Formación Ética y Ciudadana, Literatura y Teatro los que toman la iniciativa de abordar el tema mediante un recurso pedagógico inusual como es la intervención de un grupo de teatro.

“Es muy movilizador. Nos cuentan los profes que los chicos se enganchan con el tema y a partir de ahí empiezan a investigar y conocer. Porque estar con el cuerpo del actor ahí, es mucho más fuerte, más vi-

vencial que leer un libro o un texto”, dice Alejandra Toledo, otra de las actrices. Y destaca que “en estos últimos años ha habido un cambio de actitud, no en la currícula, sino de muchos profesores de ciencias sociales. A nosotros nos llaman de muchos colegios y por lo general son los profesores de Literatura, de Historia, de Teatro, los que tiran de la cuerda y empiezan a trabajar, a integrar las áreas y plantear la problemática concreta de la dictadura y la revalorización de la memoria”.

El nombre de los niños

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, convertida en ley en nuestro país en 1990, contiene la obligación de los estados de “preservar” y llegado el caso “restablecer” el derecho del niño a su identidad (ver “Infancia e identidad”). “De ahí, planteamos a nivel curricular esta problemática porque lo que ocurrió en la Argentina con los niños durante la dictadura militar es un caso único en el mundo, porque hubo un plan sistemático de apropiación de las identidades de los hijos de desaparecidos. Los chicos fueron tomados como botines de guerra y se les robó su identidad”, señala Alejandra.

La impunidad y también cierta ignorancia planificada han mantenido vigente este drama, cuyo tratamiento con los adolescentes resulta indispensable pero encierra riesgos, porque para muchos será la primera noticia que reciban sobre este capítulo de la historia. Belén Pueta refiere que a pesar de lo controvertido del tema, “siempre hemos tenido una respuesta positiva, tanto en la escuela como con el resto de la gente”. No obstante, relata un par de experiencias relacionadas con el riesgo de poner el cuerpo: “Yo estaba contando la historia y una persona se acercó. Y de repente empezó a llorar. A uno que está

tirando el texto en ese momento, también lo choca. Y después del texto vino y me abrazó de una forma que me llegó muy hondo. También pasó en un instituto correccional, cuando estábamos haciendo un monólogo que hablaba de un juez. Y ellos lo agarraron por ese lado: ‘Claro, a mí el juez tampoco me deja hacer tal cosa’. Cada uno lo tomaba desde su historia de vida”.

Algo similar ocurrió en Salsipuedes, donde luego de la intervención en la plaza el debate derivó en una especie de asamblea popular que rememoró, discutió y repudió la represión a la comisión gremial interna de una fábrica local después del golpe militar.

A su vez Florencia Cisnero recuerda como positiva la experiencia en Villa Dolores (que tuvo varios de-

saparecidos y chicos apropiados que todavía se están buscando). “Allí la respuesta fue masiva y vivida como una manifestación social”, dice. No obstante, aclara que ellos trabajan desde el arte y la recreación añadiendo que “no estamos mostrando fielmente lo que fue la historia, porque el arte siempre es una recreación subjetiva y lo hacemos desde una perspectiva en pos de que la identidad de los chicos que están actualmente apropiados por fin pueda ser develada”.

El mosaico de la memoria

Mariano Medina es uno de los escritores y dramaturgos que, junto con María Teresa Andruetto, José Luis Arce, Gonzalo Marull y Carlos Scocco, ha escrito para el grupo textos inspirados en testimonios de

Balbuzeando respuestas

El grupo comenzó a balbucear a fines del 2000 e inmediatamente asumió el compromiso de participar en la construcción de un Teatro por la Identidad (TXI) que colaborara con las Abuelas de Plaza de Mayo en la búsqueda de sus nietos, hijos de desaparecidos durante el último gobierno militar. Desde un trabajo independiente y autogestionario, se propusieron “unir las voces del teatro con el público y la dolorosa realidad de más de 500 niños, hoy jóvenes, que fueron apropiados por la dictadura militar en la Argentina y que aún siguen privados de su verdadera identidad”. A “Enunciación”, puesta basada en una obra de Tato Pavlovsky, siguió la performance urbano-teatral “Por el derecho a la identidad”, que hoy llevan a las escuelas con la idea de que la experiencia contribuya a “una de las funciones sustantivas del proceso de escolarización: la transmisión de conocimientos socialmente significativos”.

Los integrantes del grupo relatan que a partir del trabajo de Teatro por la Identidad a nivel nacional, arreciaron los llamados a las organizaciones de derechos humanos de jóvenes que creían ser hijos de desaparecidos. Fueron más de setenta los casos que se presentaron a Abuelas de Plaza de Mayo luego de haber visto estas obras que dieron visibilidad a esa figura que el poder decidió que sería invisible: el desaparecido; alguien que –convertido de nuevo en persona en el cuerpo de un actor– bien podría ser tu madre o tu padre.

El dramaturgo Mariano Medina reflexiona sobre esta negación colectiva: “Yo me imagino que aun con toda la información, debe ser muy difícil comprender exactamente, a nivel emotivo y no racional, la figura de la desaparición. Es más fácil comprender hoy la figura de una muerte por gatillo fácil o por abandono médico que la desaparición. Son totalmente distintas. La información está, pero... ¿cómo lo sentís?”.

sobrevivientes cordobeses y en la literatura local sobre la dictadura. Medina alude a otro riesgo, relacionado con la crítica que se suele hacer a algunas obras ficcionales que presentan a las víctimas del terrorismo de Estado descontextualizadas, sin dejar claro por qué su lucha mereció semejante castigo: “Hay diferentes riesgos que se puede correr. Cuando hay obras en las que los personajes son las víctimas y no se te explica el marco ni el porqué, se corre un riesgo grande. Pero si explicás mucho el marco, también corrés otro riesgo. Creo que la característica de los monólogos que hace Balbuceando no es plantear a los personajes tanto como víctimas, aunque lo sean, sino que la discusión se abre desde muchas perspectivas. Esto les permite a los chicos que no conocen o conocen poco esta historia hurguetear con el pensamiento y hacerse preguntas. Si les das todo el marco, les estás simplificando la cosa y lo más rico es que ellos se pregunten”.

“En los textos están las distintas miradas y lugares desde los que se vivió la dictadura”, cuenta Alejandra. “El lugar de la guerrilla o cómo la vivió un cura y una monja

que estuvieron metidos o no se quisieron meter; también está una mujer que estuvo en Campo de la Ribera, le falta un hijo y se anima a empezar a buscarlo; está una madre apropiadora con una hija. Tratamos de mostrar este mosaico y esta fragmentación social. Y a partir de esta fragmentación, plantear: ‘Este es el mosaico, armá tu historia. ¿Querés saber más? Preguntá en casa, averiguá qué pasó, leé un libro, trabajá esta historia, investigá...’. Porque no es una historia que tenga un comienzo, un conflicto y un desenlace, sino que son personajes que van a reflejar una realidad fragmentada, tan fragmentada como lo que somos”, relata Alejandra. Belén coincide en que “todavía estamos un poco en eso de que cada uno mira para su lado, que fue lo que nos dejó la dictadura. Eso del ‘no te metás’ y ‘si no están, es por algo’. A la gente le cuesta el tema de la identidad porque nos han formado en la individualidad, como a esos caballos que llevan los ojos tapados”.

Por eso, Valeria considera que la tarea, aunque ardua, vale la pena, porque “desde los chicos, desde las escuelas, sabemos que este tema des-

pues va a la casa y es charlado en la mesa. Eso es lo bueno, que el tema sigue, no se corta solamente con el debate que nosotros hacemos o el trabajo que puedan hacer los profes. Se sigue hablando en la casa y eso también justifica el trabajo”.

Justamente, en una de las guías para los alumnos, se pregunta: “¿Cuáles son las secuelas de la dictadura que vive nuestra sociedad? ¿Qué valores nos faltan como sociedad, qué necesitamos?”. “A mí me encantó el planteo de muchos chicos hacia el futuro”, concluye Florencia. “Cómo se dieron las cosas y por qué se dieron, cuáles eran los intereses económicos y políticos y cómo enfrentamos esta problemática ahora. Y cómo hacemos para que esta situación de intolerancia absoluta desde lo ideológico y lo político no se vuelva a dar. Creemos que es un trabajo conjunto entre toda la sociedad. Y los chicos se dan cuenta de cómo se puede despertar el debate desde sus casas, desde el arte y desde el colegio”, finaliza.

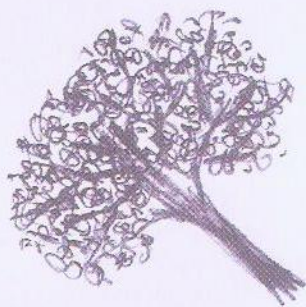
Por A.O.

Infancia e identidad

En sus artículos 7 y 8, la Declaración Internacional de los Derechos del Niño (1989) consagra el derecho a la identidad de los menores: “Artículo 7:1. El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad, y en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y ser cuidado por ellos. 7:2 Los Estados Partes velarán por la aplicación de estos derechos de conformidad con su legislación nacional y las obligaciones que hayan contraído en virtud de los instrumentos internacionales, sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida. Artículo 8:1 Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas. 8:2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad”.



Estos relatos fueron recopilados por maestras rurales de la provincia de Córdoba. Hubo una preparación en donde los docentes participantes siguieron pautas, como por ejemplo: rasgos del habla, movimientos corporales, entorno, repetición de las narraciones, la distinción de las tonadas. Algunos grabaron, otros tomaron nota, el objetivo era escribir lo oral. La coordinación estuvo a cargo de Mariano Medina. La propuesta surgió del curso "Cultura y lenguajes artísticos en la Escuela Rural" brindado por UEPC en el año 2004. Lo que se da en nombrar "Trayectos rurales" tiene tras de sí una historia de doce años sostenidos de actividades. Teniendo en cuenta que el campo da más tiempo, eso es lo que faltó a la hora de trasladarse y volver a reunirse. Es lo que queda por hacer para la próxima. La experiencia, que es única, dejó gran cantidad de hojas escritas, comentarios, ideas y deseos de publicar un libro; esto es sólo un frasquito de muestra.



Escribir lo Oral

Loras dañinas

Es común que en tiempos previos a la cosecha de maíz la región sea invadida por loras que se aprovechan del trabajo de los pobladores. Don Jesús buscaba estrategias para que no le sucediera como en años anteriores, que las dañinas aves no le dejaban nada. Entonces cubrió de brea pegajosa la totalidad de un tala que los animales usaban para dormir. Allí, al posarse, las loras se quedarían pegadas y él aprovecharía para matarlas.

Al salir el sol del día siguiente, Don Jesús se aproximó al tala con la escopeta cargada. Efectivamente, estaba lleno de loras con las patas pegadas a las ramas. Pero al ver que les apuntaba, las aves quisieron emprender vuelo y al forcejear todas juntas, arrancaron el tala y se lo llevaron volando hasta perderse en el horizonte.

La mula atada

Un día Don Vicente viajaba en su mula hacia la ciudad de Villa Dolores por la cuesta de Altautina, llevando una hacienda. A la vuelta, en medio de una tormenta, vio una enramada para pasar la noche. Vicente ató la mula en los horcones de las patas de la enramada. Cuando despertó, descubrió que la mula no estaba más. La buscó por todos lados. De repente, observó que la mula iba caminando detrás de la enramada ¡y se dio cuenta inmediatamente que había atado a la mula en las patas de una gigantesca araña pollito!

Esforzados

Otro día, los perros de Don Vicente sacaron corriendo a un puma que merodeaba el lugar en busca de comida, pero no regresaron.

Pasaron los meses y un día Don Vicente encontró los perros hechos esqueletos, mirando hacia arriba de un árbol, donde también se encontraba un esqueleto: el del puma, que estaba como viéndolos. ¡Por más que los animales se esforzaron, no lo pudieron espantar!

ción docente y la formación en general, más que a la disciplinar.

Finalmente se indica que el fuerte ritmo de la capacitación docente en los primeros tiempos, posteriores a la sanción de la ley, fue decreciendo en la medida en que se produjeron recortes presupuestarios.

La desaparición de las Técnicas

Las escuelas técnicas fueron el sector más golpeado por la reforma educativa: “Antes que pensar en mejorar los planes de estudios existentes y modernizarlos, se decidió eliminarlas y reducir la formación técnica a un espacio curricular destinado a la educación tecnológica en la EGB, y a trayectos técnicos profesionales (TTP) no obligatorios y a contraturno en el Polimodal, devaluando de este modo los títulos”.

Los participantes del Coloquio sostuvieron que “los funcionarios de la reforma actuaron con absoluto desconocimiento y sin considerar las necesidades de la avanzada tecnológica, en cuanto a capacidades técnicas básicas, ya que la industria en la Argentina está aún alejada de la automatización y la robótica”.

Los cambios en la estructura

La ley, que previó un cambio estructural al garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar a diez años, no tuvo en cuenta las condiciones de las jurisdicciones donde se adoptaron diferentes formas de implementación del tercer ciclo (7°, 8° y 9° año), secundarizándolo o primarizándolo. Esto generó “un alto costo administrativo, laboral y humano”, que se manifestó “en la abrumadora crítica al desgaste que generó el reemplazo de los niveles (primario y medio) por ciclos”. La reducción de la escuela primaria y la desaparición de la escuela media

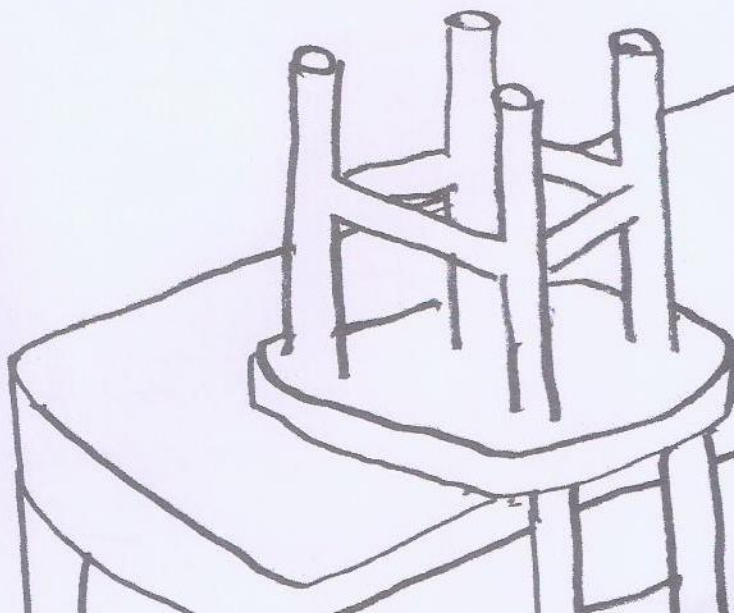
CONCLUSIONES

Los tiempos del proceso fueron demasiado acelerados para producir los cambios propuestos en las prácticas institucionales, de enseñanza y de administración. La determinación de los cronogramas estuvo más ligada a los tiempos políticos y electorales, así como al cumplimiento de las metas de los créditos de los organismos internacionales, que a los tiempos de los actores educativos.

No pudo elevar la política educativa al rango de política de Estado, y se sometió en sus diversos ámbitos (Ministerio de Educación de la Nación, de las provincias, Consejo Federal, etc.) a una lógica de gobierno: es decir, al cruce entre los intereses de los distintos partidos políticos y los grupos de interés en el sistema educativo (gremios, Iglesia, entre otros).

El cambio en la estructura profundizó las diferencias. La extensión de la obligatoriedad escolar generó un esfuerzo económico administrativo y personal, y una diversificación de la oferta educativa sobre todo en el tercer ciclo de la EGB (Ciclo Básico Unificado, en Córdoba) que muestra hoy un mapa del sistema educativo argentino desarticulado y graves dificultades para atender a los sectores más vulnerables. La diversificación no implicó una atención especial que garantizara las condiciones básicas a todas las escuelas, sino una diversificación que adaptaba las propuestas estelares a las desiguales condiciones pre-existentes. El conjunto de procesos desarrollados provocaron efectos de importancia, que afectaron la transmisión y la adquisición de los contenidos básicos comunes entendidos como la pretendida matriz básica para un proyecto cultural nacional.

—se señala entre las conclusiones del Coloquio— han provocado dinámicas institucionales que se están estudiando con atención, pero sobre las cuales ya hay interesantes trabajos que dan cuenta de dificultades en la resolución material, social, laboral, de identidad y de pertenencia institucional que desencadenó la implantación del tercer ciclo.





Alicia Carranza, pedagoga de reconocida trayectoria y una de las promotoras del Coloquio nacional organizado por la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba, se refirió al fracaso del sistema educativo, sosteniendo que “lo más notorio es la incapacidad que manifiesta hoy el sistema para superar los índices de deserción, repetición y fracaso escolar, a pesar de que el cambio más notable —de la Ley Federal de Educación— fue el de la estructura del sistema”.

Para Carranza, la educación no puede ser considerada como un proceso autónomo de las condiciones sociales. La situación económica y cultural de las familias constituye el soporte de cualquier cambio educativo: “Si estas condiciones no acompañan, como efectivamente sucede hoy en nuestro país, con la mitad de sus habitantes en condiciones de pobreza, y con un altísimo índice de desocupación, y se pretende que la escuela sustituya esos soportes; la inversión deberá orientarse a dotar a las instituciones educativas de una infraestructura importante para transformarlas en escuelas de doble escolaridad que contengan la presencia de adolescentes y niños por más tiempo, con dotación de elementos didáctico-

tecnológicos y con docentes mejor remunerados y capacitados”.

-¿Cómo impactó la extensión de la escolaridad obligatoria a diez años?

-Según las investigaciones presentadas en el Coloquio, una de las consecuencias del cambio de la estructura es la falta de identidad que presenta hoy la EGB3 en los distintos modelos institucionales: ¿es parte de la vieja primaria o de la vieja secundaria?; desde el punto de vista pedagógico, quienes la tienen que llevar adelante, ¿son maestros o profesores?; y administrativamente ¿es conducida desde la primaria o desde el ciclo polimodal o con autoridades específicas?

-¿Cómo piensa que se puede encarar un proceso de cambio?

-El cambio más significativo para mejorar la escuela pública sería su transformación en una institución de doble escolaridad en la que los tiempos, la dotación de recursos y la capacitación docente pudieran brindar a todos una educación de mejor calidad que acortara las diferencias con lo que hoy ofrecen las escuelas privadas.

Esto implica inversiones que hoy parecen difíciles; sin embargo, esta meta podría discutirse en el Parlamento de manera de convertirla en una cuestión de Estado a conseguirse a mediano plazo, con estudios que analicen los requerimientos de inversión y que se plasmen en un plan plurianual de inversiones acordado por los partidos políticos con representación parlamentaria.

-¿Y a mediano o corto plazo?

-Hay que encarar la modificación

organizativa del trabajo docente, gradualmente, de modo de incentivar el trabajo cooperativo, profundizar la capacitación disciplinar, estimular modificaciones en la organización de los tiempos escolares y en las normativas que permitan concretar lo anterior. También la comunidad escolar debe discutir la necesidad de estos cambios, de manera que se vaya retrayendo la sensación de “imposición” que ha quedado luego de la experiencia de la implementación de la reforma.

Esto implica un trabajo de comprensión, aceptación y decisión en cada escuela, sin tiempos demasiado acotados desde fuera, de manera de lograr compromisos más genuinos.

La ayuda de los supervisores, como mediadores entre las macropolíticas y las instituciones, me parece, por otra parte, muy importante.

-El reconocimiento salarial también es parte de estos cambios...

-Es prioritario el reconocimiento salarial y la incorporación de supervisores y personal de apoyo, como los preceptores en las escuelas medias. Estos deberían constituirse en figuras imprescindibles, por su preparación y conocimiento de los alumnos y de la dinámica institucional, para lo cual habría que diseñar estrategias de capacitación y selección.

-¿Cuál es el rol de los docentes?

-Ya no estamos en tiempos de reformas sino de cambios. Esto implica que si bien las políticas están enmarcadas en los lineamientos de la LFE —y por lo tanto en los principios de la reforma de los '90— hay también iniciativas que apuntan a

“Profesionales

e

hay una sección que es sobre los personajes del pueblo –cuenta Noel– y el año pasado le hicimos una nota a una vecina, que lamentablemente murió al momento que salía la revista”. “Antes nos había ocurrido lo mismo con otro entrevistado –cuentan los profesores–; es que los chicos entrevistan a gente que ha vivido en el pueblo todo la vida, y en general, son ancianos... como sea, ahora, nadie quiere salir en esa sección porque dicen que es mufa”, se ríen.

Y el ganador es...

Una vez que se consolidó la revista, nació el taller de radio. Al principio, los programas que hacían los chicos se pasaban en una FM local, que les cedía el espacio, pero desde el año 2001, y gracias a un convenio con la Fundación Incide (Instituto para la cultura, la innovación y el desarrollo) –que impulsaba el proyecto de jóvenes comunicadores comunitarios del norte–, consiguieron los equipos propios para la transmisión de lo que es hoy la 90.7, “La radio del cole”.

“Nos dividimos en grupos, para hacer cuatro programas de 50 minutos por año. Cada uno elegía una temática distinta –de música, de salud, de interés general– que teníamos que respetar todo el año”, cuentan los chicos. “En cuarto año, grabamos primero el programa y luego lo emitimos por que los temas no son de estricta actualidad –relatan– mientras que en quinto y en sexto hacemos los programas en vivo”.

“A partir de cuarto año, los chicos hacen radio así que las primeras semanas nos encargamos de hacer un diagnóstico sobre las voces y las características de cada alumno”, explican los profes Álvaro y Gervasio. “Les damos trabalenguas al estilo del arzobispo de Constantinopla o María Chuzena, y trabajamos con la expresividad –que lean los textos serios, enojados, tristes, contentos– para que ellos mismos vayan deli-

neando los roles”, dicen.

El único inconveniente a la hora de producir la programación y obtener información es que “en la escuela no hay internet, y el cyber, que ya cerró, salía \$6 la hora y era muy lento”, comentan los alumnos que se olvidaron de decir que, por no tener, el IPPEM no tiene ni teléfono.

“Al principio estábamos medio trabados, pero en los últimos tiempos hablábamos más sueltos”, cuentan a coró Noel, Martín, Romina y Álvaro, mientras se acuerdan de sus pasos por la radio, muchos de los que quedaron en el anecdotario: como cuando un amigo tenía que leer los títulos de unas canciones en inglés y pronunció “cualquier cosa”, o cuando a otro compañero, en tren de broma, le dieron unos “artículos re- viejos, y no se dio cuenta”. “Eso sí, si nos equivocamos, pedimos disculpas: tenemos la excusa de que estamos aprendiendo”, dicen pícaramente.

Para fin de año, los chicos tienen que escribir y representar un radioteatro del estilo que ellos elijan. “Es lo más divertido. El año pasado hicimos una novela romántica, que de tan cursi, nos daba vergüenza”, cuenta Romina. “Unos compañeros hicieron uno que estaba buenísimo, era de humor sobre una campaña electoral”, hace memoria Martín.

El incentivo más grande que tienen los chicos son los premios MATRA (máxima tarea en radio), con los que, al término del ciclo lectivo, la escuela reconoce a los mejores en cada rubro: locutor, producción, programa, radioteatro, actor y actriz de radioteatro, y el premio estímulo. Las temas las eligen los profesores, que para esa ocasión le suman a sus tareas habituales la de editar el material que luego será enviado al jurado, que, entre otros, integran los periodistas Miguel Clariá y Adrián Gómez de Córdoba.

“En esa semana hay un día en que la radio transmite todos los radiotea-

tros juntos, se hace un acto en la escuela al que vienen los chicos con los padres, y hay entrega de trofeos, medallas y copas”, cuentan Álvaro y Gervasio, y se ríen de emoción: “Son como los Oscar”.

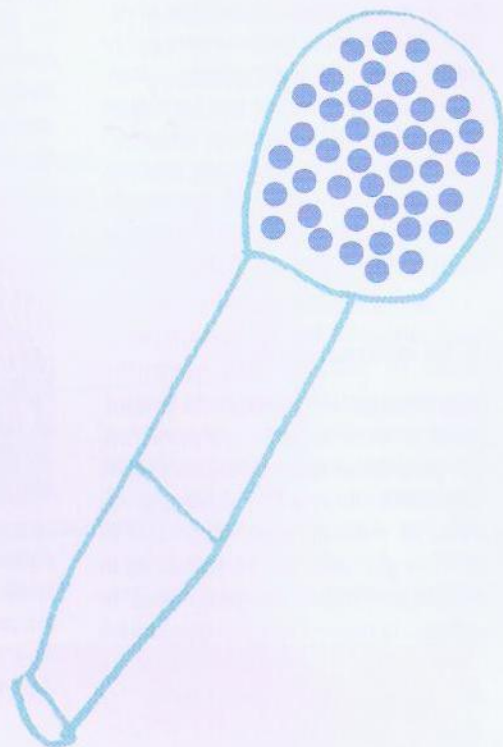
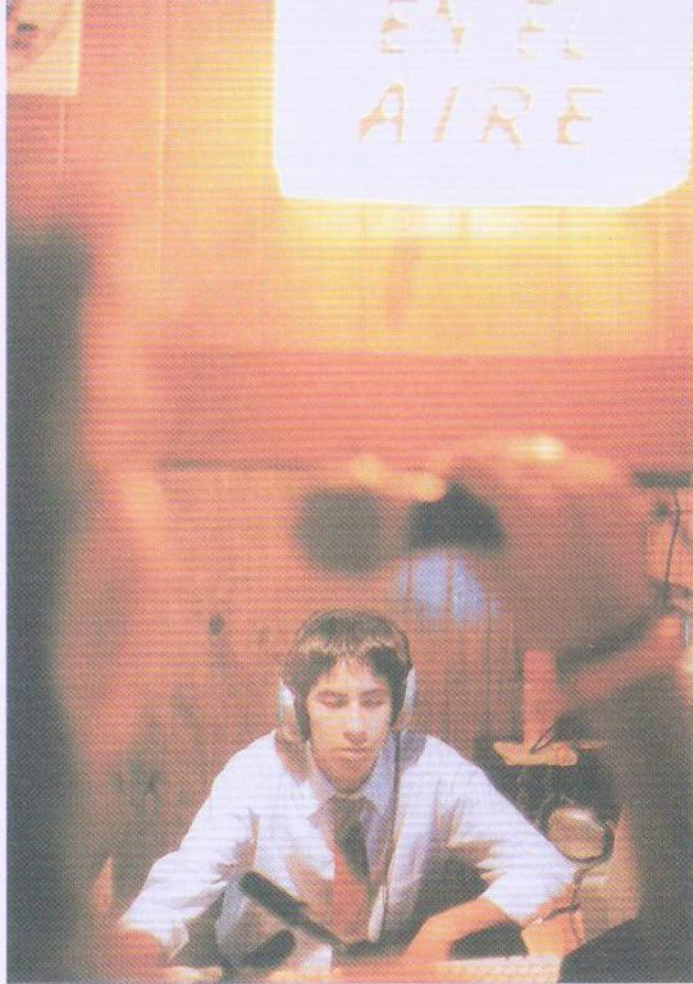
“Con nuestro pueblo”

El proyecto de producción y realización televisiva se inició en el 2002: “Los profesores, a través de la fundación Incide, pusieron un aviso en los clasificados solidarios de La Nación, y así conseguimos que nos donaran una cámara”, dice Nelly, la directora. Así, los chicos de sexto año “arman una especie de estudio, que es muy artesanal”, parece excusarse, “y hacen un informativo con entrevistas a las autoridades o con personas destacadas”. *Con nuestro pueblo*, como se llama la producción escolar de carácter quincenal, es emitida por el cable local los días miércoles a las 13:30.

“Con el tema de la vergüenza no hay problemas, porque al que no le gusta la cámara, le gustan los equipos, o encargarse de la escenografía: no es como en radio, que ahí todo el mundo pasa por delante del micrófono”, sostiene Nelly.

Para fin de año, como ocurre con el taller de radio, los alumnos tienen que hacer un trabajo final: “Antes, el video de fin de año era una especie de obra de teatro filmada”, dice Álvaro, uno de los profesores, “pero el año pasado, nos pusimos como objetivo hacer una película y asesorados por un amigo que estudia cine, que nos ayudó con el guión y a darle más ritmo a los diálogos, con los chicos de sexto hicimos un corto”, completa entusiasmado.

Garras. Una historia de campo ajue- ra fue el nombre de la película, de suspenso, que filmaron los alumnos de sexto durante dos meses de 2004. “Era una producción basada en una leyenda sobre desapariciones en la zona”, cuentan los alumnos que ahora están en quinto y en sexto.



“Los chicos se disfrazaron de policías, consiguieron caballos, estuvo muy bien hecho. Lo hicieron en una casa que les prestaron y cuando vos ves parece que esa casa estuviera en el medio del monte, siendo que está al lado de otras casas”, dicen unos y otros, mientras se interrumpen. “Además tiene un final abierto, con mucho suspenso”, completan.

“Los actores fueron los chicos, que antes pasaron por un casting, también hicieron de vestuaristas, maquilladores, continuistas”, relata Álvaro. “Al frente de la casa donde estábamos filmando había una herrería con un tipo trabajando”, responde el profesor cuando se le pregunta acerca de los inconvenientes que debieron sortear. “Al final esa escena hubo que doblarla: no había forma de que no se escuchara el golpeo”, recuerda. “En otra escena, participaban dos caballos, que nos costó un Perú conseguir, pero cuando la ve mi amigo de cine me dice: ‘esa

escena está fea, y hay que hacerla de nuevo’. Cuando vamos a grabarla de nuevo, sólo conseguimos un caballo. Así que al final gracias a la edición de la computadora, parecen dos caballos distintos, cuando es solo uno”, rememora Álvaro.

Con un rosario de anécdotas a cuestas y con una edición “de 18 horas que hubo que hacerla en dos días”, fuera de la escuela porque no cuenta con el equipamiento necesario, el corto fue proyectado en un boliche de Sebastián Elcano, en una pantalla de 16:9 “con un audio criminal y en estéreo”. La repercusión fue tal que a la primer función hubo que agregarle una segunda por la cantidad de gente que había quedado afuera sin poder verla.

El éxito conseguido ante el público, se repitió en el Teatro Real, a fin de año, en un acto del Ministerio de Educación, donde pasaron la película y los premiaron con el “Distingui-

do 2004” por el proyecto de comunicación que lleva adelante la escuela.

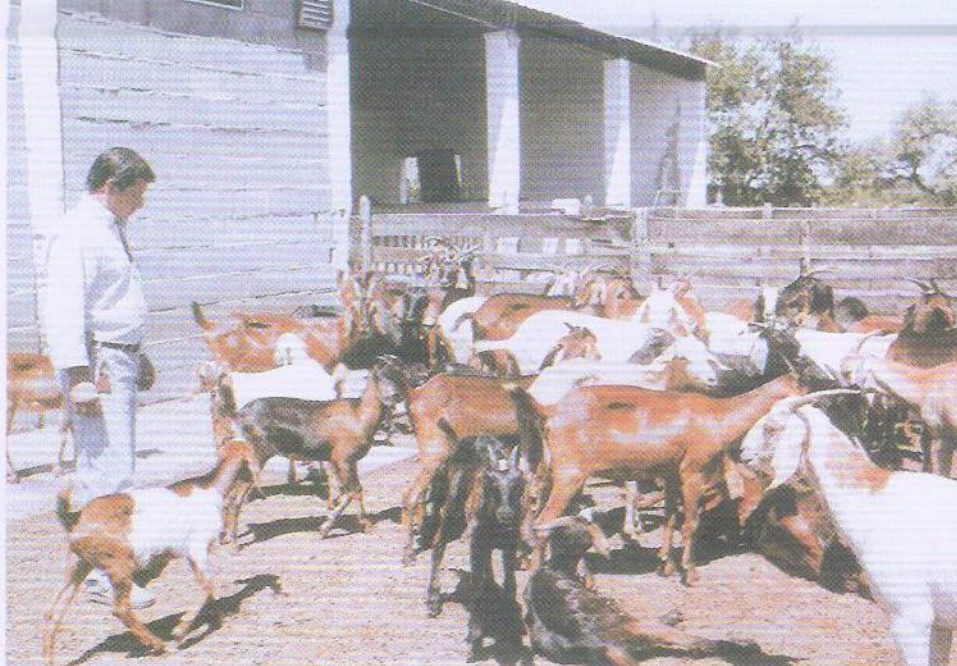
Con el galardón bajo el brazo fueron luego invitados a participar en Saladillo, provincia de Buenos Aires, en un ciclo “cine con los vecinos” en el que van a estar reconocidos directores argentinos. Avisados por los de Saladillo de la realización de un festival de cortometrajes escolares en Valladolid, España, enviaron el material. En octubre estarán compitiendo por el premio, con el orgullo de saber que son los “únicos representantes de América, Argentina, Córdoba, Sebastián Elcano”, dice Álvaro, sabiendo de la trascendencia de haber sido elegidos.

Por M.B.A.



Todo es ganancia

Asociada con una organización no gubernamental, la escuela secundaria de Villa de María del Río Seco produce distintas variedades de queso de cabra, como parte de un proyecto educativo integral. La calidad alcanzada es tal que sus productos son comercializados por una conocida cadena de supermercados y en el Mercado Norte de la ciudad de Córdoba.



“Estaban chochos; porque aprendían a través de la práctica, y no sólo desde lo teórico”, cuenta Patricia Luján, la vicedirectora, a cargo de la dirección del IPEM 224, Pocota Lugones, de Villa de María del Río Seco, sobre los alumnos del 6° año de la especialidad producción de bienes y servicios agropecuarios que, durante el 2004, se dedicaron a fabricar quesos en las instalaciones del Centro de Educación no Formal que depende de la escuela.

“A fin de año hicimos una serie de preguntas sobre la experiencia y todos dijeron que estaban muy contentos y que querían continuarla. Uno lo ve: los chicos son muy compañeros, y valoran el contacto con el ámbito laboral y poder trabajar en equipos”, se explaya Luján. Y esto no es un detalle menor, en un pueblo que, a casi 200 kilómetros al norte de Córdoba y al sur de Santiago del Estero, tiene un índice de necesidades básicas insatisfechas que supera el 30%, una población con altos porcentajes de desocupación y que subsiste, en su gran mayoría, gracias a la cría de cabras.

“Fue muy bueno. Había un profesional, que le puso seriedad a la experiencia, teníamos una responsabilidad, debíamos respetar horarios, un cronograma de producción: lo mejor fue la práctica, así uno no va crudito a una fábrica”, responde José Luis Mariani, cuando se le pregunta qué es lo que rescata de los meses en que junto a sus compañeros iban dos veces a la semana, y en grupo, a aprender los secretos que uno a uno iban desgranando los maestros queseros que fueron contratados para la ocasión.

José Luis fue uno de los alumnos que durante el verano de 2004 estuvo en un curso previo compartiendo ideas y aprendizajes con los obreros de la fábrica quesera de la localidad de Rayo Cortado para poder, luego, transmitir esos conocimientos a sus compañeros: “Lo primero que te enseñan es a hacer análisis de la leche, porque tenés

que ver qué calidad tiene y la calidad depende de la cantidad de grasa, y a su vez eso depende de la alimentación que tengan las cabras”.

“En la fábrica exigimos calidad: si está bien, se queda, sino devolvemos la leche”, explica Norma Cortez docente del IPEM 224 y presidenta de APRODEIM (asociación de productores para el desarrollo integral), la ONG a través de la cual consiguieron un subsidio de la fundación AVINA para remodelar y dotar de condiciones de higiene y seguridad lo que era el viejo desolladero de cabritos que funcionaba en el Centro de Educación no Formal (CENF) de la escuela y que es hoy una flamante fábrica de quesos con habilitación para vender sus productos en todo el territorio nacional.

“A su vez, nosotros capacitamos, le explicamos al productor cómo tiene que hacer para mejorar la calidad de la leche: mantener la higiene de los corrales, mantener el macho apartado de las cabras que están para ordeñar, y limpiar bien las ubres o la ordeñadora”, completa Norma.

“Lo que queremos es que los chicos tengan su trabajo, que sus familias puedan desarrollar la producción primaria”, dice Hugo Bertino, maestro de enseñanza práctica, a cargo del CENF, impulsor del proyecto y miembro fundador de APRODEIM. “A nosotros lo que nos permite la asociación es dar un marco de mayor flexibilidad a la tarea”, dice Hugo. “Imaginate que en julio, durante las vacaciones escolares de invierno, hay 15 días que no tenés a nadie, lo mismo ocurre en el verano, y eso te impide darle continuidad a la producción o alimentar a los animales”, explica. Es por eso que, a través de la ONG, contrataron a dos empleadas, que a la vez son madres de chicos que asisten a la escuela, y a un calderista, a quienes les pagan con el dinero que consiguen de la venta de los productos.

Manos a la obra

Aunque el proyecto de instalar una fábrica de quesos de cabra en el edificio que antiguamente funcionaba como matadero surgió a fines de 2001, tuvieron que pasar varios años para que se hiciera realidad.

Primero debieron reacondicionar las instalaciones; luego, conseguir la maquinaria –que fue donada por SanCor–, y, finalmente, capacitar a los que serían los trabajadores de la fábrica “Quillovil” que comenzó a funcionar en marzo del año pasado y salió al mercado en el mes de julio. Pero no fue hasta septiembre que los chicos pudieron poner manos a la obra, una vez que se solucionó el problema con el seguro: dado que la fábrica funciona en los predios de la escuela no estaba claro quién debía hacerse cargo si ocurría un accidente.

“Cuando volvimos de las vacaciones de julio nos dijeron que íbamos a hacer una pasantía en la fábrica”, recuerda Matías David Casas, alumno del 6º año, durante 2004. “Hicimos sorteos, para ver en qué semana nos tocaba porque teníamos que ir en grupos de no más de cuatro, cada vez”, relata.

Dos veces a la semana, el grupo sorteado iba a la fábrica donde Eduardo (el maestro quesero contratado durante los primeros meses), Inés y Andrea (del sector envasado), junto a José Luis Mariani, alumno de 6º que hizo junto a ellos la capacitación en febrero, les enseñaban a los chicos cómo funcionaba todo. “Íbamos nada más que dos veces por semana porque había escasez de leche, primero porque no está muy difundida la actividad, y después porque teníamos la competencia de la fábrica de Rayo Cortado. Además nuestras aparatos son de medianos a grandes, así que necesitábamos mucha leche”, recuerda José Luis.

Cuando obtuvieron los primeros quesos dicen que no hubo fiesta. Pero que sí hubo muchas bromas y burlas por lo bajo, cuando cataron y compararon los suyos con los de Rayo Cortado y vieron que los de Quillovil estaban mejor.

“Yo estuve en el sector de envasado”, dice Matías, olvidando la decepción que le produjo que no lo dejaran ingresar en el sector de industrialización por el peligro que ello representaba para una persona ciega como él, al tener que enfrentar maquinarias cortantes. Su incapacidad visual no lo privó de participar en el proyecto y así lo hizo. “La dificultad más grande era emparejar el plástico –que envolvía al queso que ya estaba cortado– y que había que poner en una máquina que lo quemaba y lo pegaba para sellarlo al vacío”, responde cuando se le pregunta si tuvo inconvenientes para desenvolverse. “Después le poníamos la etiqueta, con el nombre de la fábrica, ‘Quillovil’, y los ingredientes del queso”. “Yo aprendí un montón, y lo más importante es que fui capaz de hacerlo”.

El desafío que viene

“La experiencia es bárbara, este es un proyecto educativo para generar conocimientos que les permita a los alumnos estar a cargo de la fábrica. Aunque están cumplidos todos los objetivos en lo pedagógico, todavía nos falta que este proyecto se pueda sostener solo”, sostiene la vicedirectora.

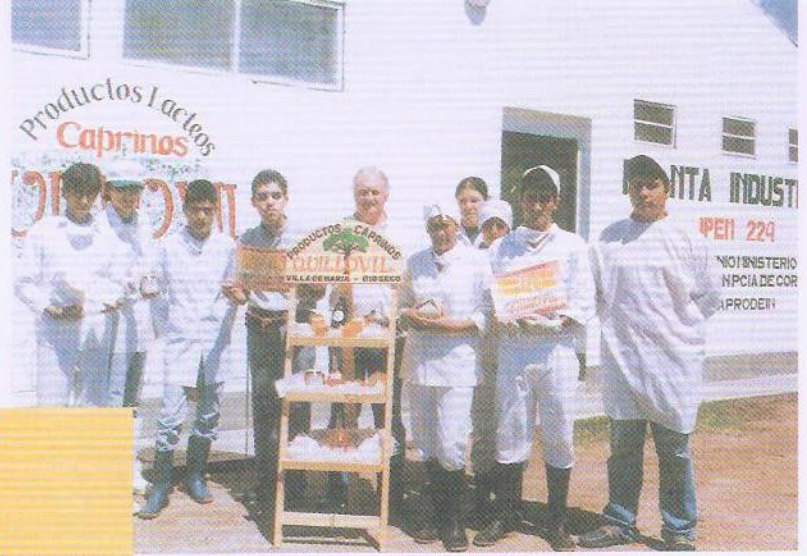
Desde este año, la fábrica está funcionando sin el financiamiento que les proveía la fundación Avina. “El desafío ahora es vender 500 kilos de queso por mes, para no tener que parar la producción, porque sólo podemos comprar los insumos en la medida en que nos va entrando dinero de la venta”, dice Hugo Bertino. “Y eso significa hacer conocida la marca, cosa que no es muy fácil, sobre todo si no tenés plata”, añade y ejemplifica: “El año pasado participamos de diversas degustaciones que se hicieron en hoteles internacionales y el tema es que te gastás 80 kilos de queso, y resulta que no vendés ni 30”.

“El problema nuestro no sería la competencia, porque hacemos un queso muy bueno. El tema acá es generar un mercado que consuma quesos de cabra, que son distintos a los de vaca: son más fuertes, tienen más nutrientes, son más digeribles y tienen menos lactosa”, explica la profesora Norma Cortez.

Cambiar la cultura alimenticia de los argentinos no es muy fácil, y menos todavía cuando los quesos de cabra no gozan de buena prensa: “Para crear nuestro mercado, es necesario estandarizar la calidad, que compartamos nuestro conocimiento, porque hoy hay mucha gente que produce quesos de baja calidad”. “Nosotros siempre decimos que el negocio de los quesos de cabra, no va a ser de esta fábrica, sino de todo la región: la leche de cabra es la salida para los pobres”, sueña Hugo.

DOCENTES ASOCIADOS

El proyecto que se lleva adelante en el IPPEM 224 de Villa de María de Río Seco, surgió como iniciativa de los docentes Hugo Bertino y Norma Cortez que además integran APRODEIM. Esta asociación surgió en 1986 –aunque recién obtuvo la personería jurídica en 1998– y está integrada por docentes y productores rurales de la zona que se reunieron para desarrollar actividades que permitan un “mejoramiento paulatino de las condiciones de vida de los habitantes del lugar”, a través de programas de capacitación y asistencia técnica y crediticia. Entre las primeras actividades que desarrollaron se cuenta la creación de huertas familiares, y los proyectos de desarrollo caprino y de aprovechamiento de recursos zonales.



PARA TODOS LOS GUSTOS

La fábrica Quillovil, que funciona en el Centro de Educación no Formal del Ipeem 224 de Villa de María del Río seco, produce distintas variedades de quesos semiblandos y duros. Los hay especiados con albahaca, orégano, ají molido, entre los semiblandos, y con pimienta negra en grano para los semiduros.

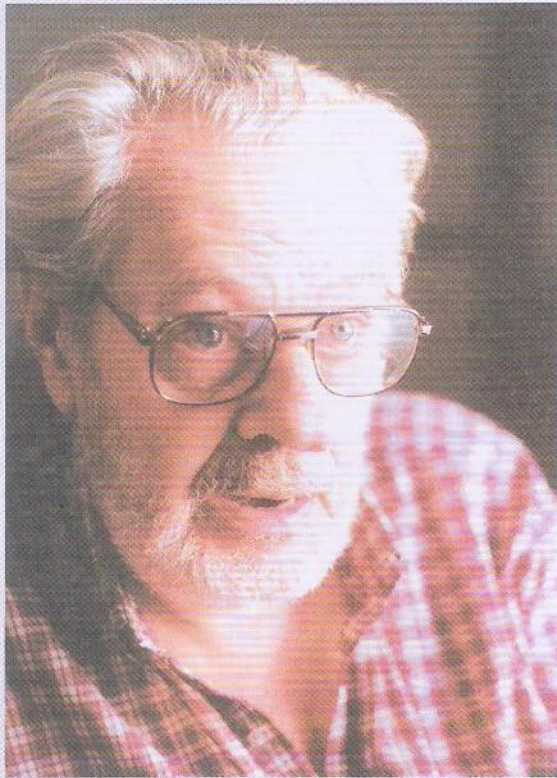
Y cada queso tiene su secreto. “Lo primero que se hace es pasteurizar la leche, para matar las bacterias y luego se coloca el fermento, que es lo que le va a dar el gusto al tipo de queso. Después se le echa cuajo (es lo que tienen los cabritos en el estómago para digerir), luego a la cuajada, que tiene consistencia de gelatina, se la empieza a cortar con una máquina que tiene paletas con hilos de metal: según el tipo de queso que se quiera, se pasa más o menos cantidad de veces por la máquina. Si se quiere un queso duro se corta muchas veces, sino, pocas. Luego se coloca la preparación en moldes, se agregan los ingredientes que lleve (albahaca, orégano, ají...) y se prensa. Hasta que pueden ser envasados, los quesos se dejan estacionar por lo menos 20 días”, relata José Luis Mariani, un ex-alumno que a esta altura conoce todos los secretos de la elaboración.

Para que el proyecto no se pare, desde APRODIM han salido a visitar, con el queso bajo el brazo, a distintos distribuidores y comerciantes. Con ese trabajo de hormiga y gracias a la calidad de sus productos, han conseguido que dos puestos del Mercado Norte de Córdoba ofrezcan Quillovil antes que cualquier otra marca de quesos de cabra. Durante el verano los supermercados Disco también distribuyeron su producción, pero no está garantizada la continuidad del vínculo comercial.

El desafío que tienen por delante no es menor y la incertidumbre de la persistencia del proyecto existe. Los sostiene la certeza de saber que aprender y trabajar en la fábrica Quillovil es algo más que una actividad mercantil donde se computan pérdidas y utilidades. En ésta, todo es ganancia.

Por M.B.A.





LA INFANCIA ROBADA

Abusar de un niño es apropiarse de su infancia. Las huellas que deja en la víctima lo acompañarán durante toda su vida. Si bien no existen estadísticas, se sabe que los abusos contra la infancia no reconocen clases sociales ni ámbitos geográficos. Detrás de un trastorno de aprendizaje o de un niño excesivamente tímido o violento puede haber un caso de maltrato. Los síntomas que se manifiestan en esas conductas son sólo la punta del iceberg, pero la escuela tiene la posibilidad de detectar y ayudar a las víctimas. La regla de oro, en estos casos, es actuar con sumo respeto y no violentar la confianza que los menores depositan en sus maestros. Víctimas y victimarios comparten frecuentemente el ámbito familiar o el entorno más íntimo. Esta es la razón por la que existen dificultades para abordar el tema. Los menores abusados que cuentan a sus maestros lo que les está ocurriendo actúan en forma contradictoria: por un lado quieren poner fin a su sufrimiento, pero por el otro, temen por lo que le puede ocurrir a quien los está dañando.

Rubén Musicante, médico, psicoanalista y victimólogo, dice que el abuso es la apropiación gozosa del cuerpo del otro (como plantea Jessica Benjamin), que es considerado como un objeto. Hay muchas formas de maltrato: abuso emocional (descalificación, insultos o gritos), físico (golpes) o sexual, modalidades éstas que tienen más semejanzas entre sí de lo que habitualmente se piensa, ya que todas significan la apropiación del otro como un objeto y la repetición del comportamiento en un cierto ciclo. "No es el caso de una madre que en cierto momento se descontrola y le pega una bofetada a su hijo. Para que haya abuso debe haber repetición, una frecuencia; no es un hecho aislado", ejemplifica.

Si bien no hay estadísticas en el país sobre abusos y maltrato, Musicante dice que cada vez que da una charla sobre abuso se entera, porque lo consultan posteriormente, que "por lo menos una de las personas que hay en la sala ha sido abusada" y que, como en todos los problemas victimológicos, lo que se conoce es la punta del iceberg, ya que lo más grande, queda sumergido.

NADIE QUEDA AFUERA

-¿Existen más casos de abuso o es que toman estado público con mayor asiduidad?

-Las dos cosas: la gente, que está más advertida y tiene mayor interés y conocimiento del problema, detecta más casos, pero, por otro lado, la caída de los ideales y de los valores favorece las situaciones de abuso.

-¿Qué se considera abuso?

-Todo tipo de violencia ejercida contra los niños y a los jóvenes es una modalidad de abuso. El daño que provoca puede tener las mismas consecuencias, sea éste un abuso

sexual, emocional o físico, y las secuelas, que pueden atenuarse, son indelebles. Nunca se podrá decir que aquí no pasó nada.

Claro, que las secuelas dependen de variables que hay que considerar: la edad del niño, la modalidad del abuso y la identidad del abusador ya que es más grave cuanto más se acerca a una figura materna o paterna.

-¿Son más frecuentes los abusos en los sectores más pobres, hacinados y poco instruidos?

-Existe un prejuicio, sobre todo en relación al abuso sexual, por el que se cree que es más común en familias que viven hacinadas, pero nadie puede hacer una afirmación de este tenor. Hace dos años estuvo de visita un profesor suizo y decía que el problema que tenían en su país era el abuso sexual en la clase media, de padres a hijas y la gran dificultad de intervenir por el secreto que guardaban las familias.

Lo que pasa, es que la gente de menos recursos económicos tiene, también, menos posibilidades de ocultamiento. Si el niño está golpeado, la familia lo lleva al hospital, en cambio si alguien tiene dinero para ir a un pediatra y luego a otro puede dar distintas versiones de lo ocurrido y la situación puede pasar desapercibida. En una institución pública es más fácil que haya equipos preparados que se encarguen de estos temas y hagan la denuncia.

-¿Cómo se puede abordar la problemática del abuso en la escuela?

-Lo primero es el profundo respeto hacia el niño, gozar de su confianza, y en ese clima hablar y decirle que solos no pueden salir de esa situación. La criatura debe enterarse que puede ser ayudado y que hay maneras de dejar de padecer. Porque no es lo mismo que el niño se sienta consultado, tenido en cuenta, a que

sienta que algo de su intimidad es hecho público.

Cada maestra sabe cómo acercarse a un niño, ya sea proponiéndole una actividad, a través de dibujos, de los cuentos, conversando con él, creando una situación de confianza. No hay una receta única. Un niño abusado puede ser un niño muy tímido, muy callado, así como puede ser muy violento o inhibido.

Lo segundo, es darle intervención a algún equipo técnico, o profesional que colabore dentro o fuera de la escuela, ya que hay que tener una cierta idea diagnóstica.

-¿Los casos más complicados son aquellos en los que están involucrados los padres?

-La criatura quiere a sus padres...y entra en un terreno de profunda ambivalencia, ya que si bien padece el abuso, tiene temor por las posibles represalias y por lo que les pueda pasar.

-En cualquier caso, los abusos y el maltrato son delitos y deben ser denunciados.

-Es así y ante la sospecha, el docente —que es un empleado público— es responsable de poner en conocimiento al juzgado de menores.

Lo único que se necesita es llevar el nombre y la dirección de la criatura y el juzgado de menores se encargará de mandar a trabajadores sociales, de citar a los padres, porque existe un delito y se necesita la intervención de un poder que ya no es el del ámbito educacional.

El tribunal puede citar a los padres e intimarlos con la fuerza pública. Una maestra o una directora no pueden hacer eso.

-Ud. desaconseja entonces que ante el caso de un abuso por parte de los padres los maestros actúen como mediadores.

-Un docente no tiene herramientas

para trabajar con ellos. Lo más probable es que los padres no concurren cuando la maestra los cite o que cambien al chico de escuela.

-¿Cómo se detectan en un aula, con tantos niños, a aquellos que están sufriendo un abuso?.

-Detrás de muchos trastornos de aprendizaje hay situaciones de abuso de diversa índole, aunque este no sea el único motivo. Un niño puede experimentar reacciones violentas que aparecen como inexplicables o no adecuadas a la situación; o sufrir aislamiento, o ser muy tímido, o presentar conductas de adultización precoz.

No hay una forma típica de manifestación de este problema. Uno no puede decir "hay un trastorno de aprendizaje, entonces, hay un abuso". A veces puede haber violencia en la familia, o algún problema de alcoholismo, o el niño puede tener una madre depresiva o un padre desempleado, o puede haber mucha angustia en el ámbito familiar... o puede haber nacido un hermano o pueden ser muchos hermanos, o puede trabajar el padre y la madre y estar solo mucho tiempo, o puede tener un ámbito familiar sin contención. No hay que hacer equivaler inmediatamente estas manifestaciones con el abuso.

-Si bien este es un tema de especialistas, los docentes pueden prestar algún auxilio.

-Los docentes deberían estar atentos a cambios en la conducta del niño, trastornos de diversa índole, que podrían ser indicadores de situaciones de abuso, y pedir ayuda a una persona especializada, al 102, al juzgado de menores, o al equipo técnico del área educacional. Pero para eso deben contar con la colaboración de las autoridades. Y aquí viene un problema muy delicado: a veces a las autoridades les interesa más la escuela que el niño y se ocupan de lo que puedan decir o pensar de la escuela y cuidan más la imagen de la institución que la salud de los niños. Lo más grave que puede ocurrir es que se piense que en esta escuela, que es la mía, no va a pasar.

-En el ámbito de las escuelas se han visto casos de niños mayores que abusan de algún menor en un baño.

-Ha habido consultas de ese tipo, porque un niño de cierta edad estaba abusando de otro más chico (y si bien antes se le daba mucha importancia a la edad, ahora nos fijamos en la modalidad del abuso) y, una vez en la dirección, se han encontrado con que el abusador ha sido o es un niño abusado.

-¿Existe riesgo de que los abusados se conviertan en abusadores?.

-No todos los niños abusados se convierten en abusadores, esto no es nunca mecánico, aunque, con cierta frecuencia, se da lo que llamamos 'otra vuelta de tuerca', y el niño abusado se convierte en abusador, por un mecanismo, entre otros posibles, como el de la identificación con el agresor. Esta es una modalidad defensiva. Porque el agresor es más fuerte.

-¿Qué puede hacer la escuela cuando un chico está abusando de otro?.

-Cuando las situaciones incluyen niños o jóvenes, de lo que se trata es de saber cuándo es un juego y cuándo un abuso. La diferencia la marca la presencia de lo genital. Porque los juegos de índole sexual son normales, y uno no debe alarmarse por juegos con connotación erótica y confundirla con un abuso. Para que exista éste debe haber una genitalización. Y cuando hablo de genitalización estoy hablando concretamente de un toqueteo de los órganos genitales, generalmente con erección. Estoy hablando de una representación de algo que no corresponde a la edad.

Por L.A. y M.B.A.



Pescador de ideas narrador de historias

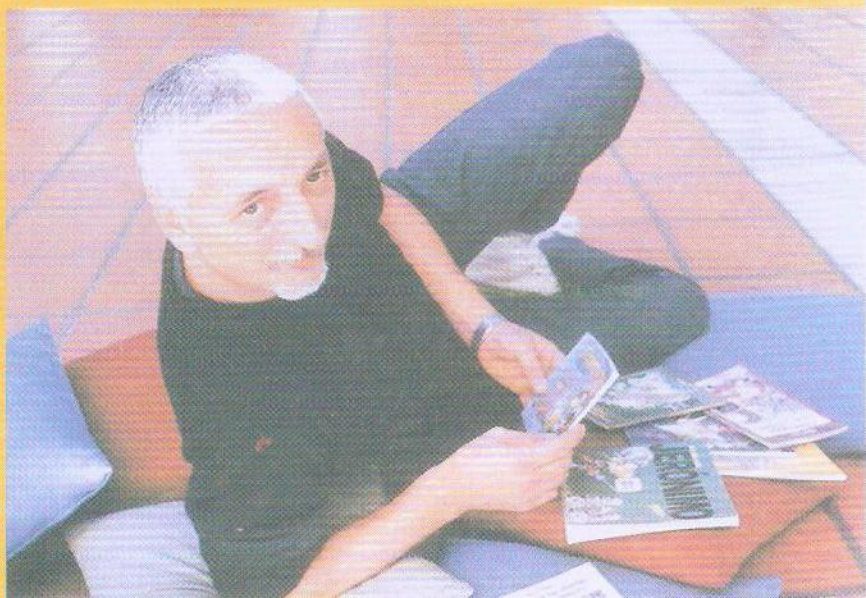
Ideal para ser un jugador de basquet, por la altura y con disposición familiar para ser un buen empleado de banco, pateó el tablero y se convirtió en escritor de literatura infantil. Tiene siete libros publicados, premiados y vendidos como best sellers. Oscar Salsas cuenta cómo se logra acercar la lectura a los más chicos, sin morir en el intento.

Escribió su primer libro de cuentos cuando tenía 20 años, en una noche de inspiración y luna nueva. Tiempo después se integró a un grupo de teatro callejero en Alta Gracia, en el que hizo de guionista de historias para representar, los domingos, en la placita Solaris. También por entonces hacía música, tocaba la batería y ambientaba las obras que escribía.

Un buen día juntó todos sus escritos y se vino a Córdoba donde la Editorial Tapas (hoy desaparecida) le publicó su primer libro: *El Desenredador de Estrellas y otras historias*. “Para ese entonces, tenía 28 años y estaba dibujando para la revista Hortensia, aunque hasta ese momento nunca soñé ni pensé que iba a ser escritor y mucho menos que me dedicaría a la literatura infantil”, rememora Salas.

El impulso de ese primer libro le marcó el camino, y fue clave que, en el año 85, el Ministerio de Educación decidiera que se usaran libros de cuentos en las escuelas, hiciera una lista, seleccionara títulos y eligiera el suyo: “Desde ese día *El Desenredador de Estrellas* entró a las aulas y no salió más”. El libro nunca tuvo campañas publicitarias y, a 20 años de su primera edición, se sigue vendiendo y reeditando.

Cuando la editorial Tapas cerró, recuperó los derechos del libro y lo volvió a ilustrar. Tras él vinieron todos los demás, y comenzó a funcionar el boca a boca “Así fue mi entrada a las escuelas, de la mano de las maestras”, cuenta Oscar quien además dicta talleres de literatura y música en diferentes escuelas.



Santiago Ortiz, un compositor de Alta Gracia, musicalizó algunas de sus poesías y con él armó un taller con formato de espectáculo para que los chicos se asomen a sus trabajos: "les mostramos los caminos creativos que uno recorre para inventar un cuento, por ejemplo, porque ellos creen que los escritores son intangibles, están muertos o no existen en la realidad" explica Salas, quien no se cansa de jugar con las palabras, las rimas y los sonidos para que los chicos se arrimen a la lectura y se animen a armar sus propias historias.

Lo fundamental es el juego

"Aunque es muy fuerte mi inserción en las escuelas, y tengo que responder a esa demanda no escribo pensando en la escuela, sino que mis historias encontraron un lugar en la institución escolar" dice Oscar Salas y agrega que se propone escribir para las distintas generaciones "por eso pienso en un libro para adolescentes" porque más que con la infancia, tiene una relación estrecha con el juego y "como en general los adultos estamos divorciados de lo lúdico y a los chicos se le permite jugar" esa es la clave del entendimiento suyo con los más pequeños.

"Bueno, yo trato de mantenerme en el plano de lo lúdico, escribiendo historias para ser jugadas. Esa es una de las razones por las que se han hecho tantas adaptaciones teatrales de mis textos", dice.

Salas tiene también una mirada crítica sobre la educación, reflejada en una viñeta del libro de humor **El Cucko ya fue**, en que un alumno se pregunta: ¿Por qué las maestras se empeñarán tanto en las horas de clase en hacernos olvidar todo lo bueno que aprendemos en los recreos? La mirada tiene que ver con el divorcio entre aprendizaje y juego, estudio y placer. "Quisiera que los chicos aprendan jugando y que los recreos no sean el único momento del disfrute. De esa manera la etapa de aprendizaje no se haría tan pesada".

Los talleres que propone tienen por objetivo que la narración de un cuento se viva como un juego, lo mismo que escribir: "la actividad natural de los chicos es el juego, por eso es necesario desestructurar un poco la educación y buscar caminos nuevos para la enseñanza".

Otra de las preocupaciones de Salas está vinculada a inculcarle a sus alumnos los valores como el del trabajo y la perseverancia: "hoy, los chicos tienen la sensación de que todo hecho está hecho y pueden comprar en local de Todo por 2 pesos un juguete alucinante, pero no están incentivados para hacerlos por sí mismos. La cuestión es aprender a ser creativo aunque tengas todo servido" remarca.

Cuando Oscar Salas llega a las aulas no es un señor que va a contar cuentos, es Oscar el que va a jugar con los

chicos. Tal vez signado por su propia mala experiencia como alumno en la escuela secundaria "donde el profesor de dibujo apenas me ponía cuatro porque no copiaba las imágenes de yeso que nos colgaba en el pizarrón", reivindica la libertad, la creatividad y el juego como la mejor manera de aprender.

Por: S.Z.

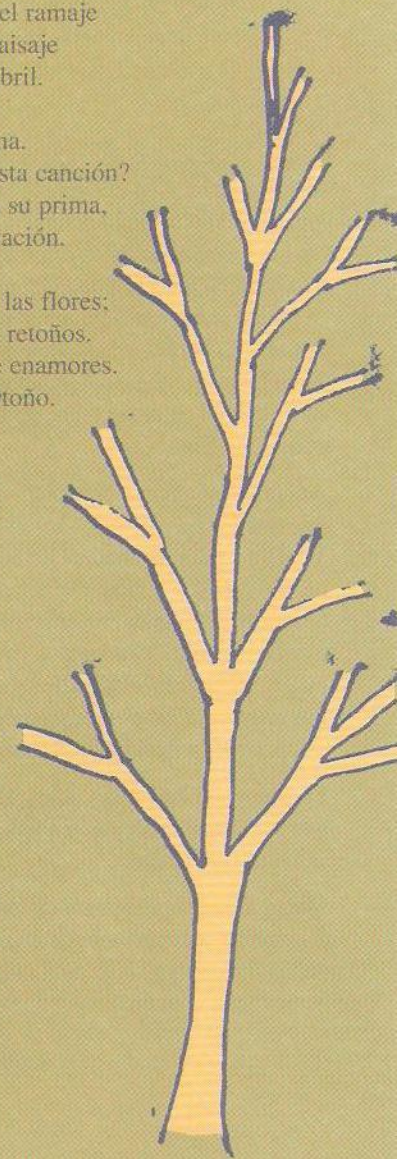
Cuando marzo se despide,
Un duende teje sombreros,
Con hojas de nomeolvides
Que roba de los canteros.

Se pasea de amarillo,
Por el patio y el jardín.
Ya se baja del membrillo,
Para trepar al jazmín.

La brisa suave y gentil,
Lo remonta hasta el ramaje
Y va dorando el paisaje
De la paloma de abril.

Adivina, Mandarina.
¿De quién habla esta canción?
Doña Vera, que es su prima,
Se baja en otra estación.

Es el que esconde las flores;
El que duerme los retoños.
El que hace que te enamores.
Ese, que llaman Otoño.



No sólo de libros está hecha la



mi padre compraba libros de ediciones populares, similares a los que llegan hoy a los quioscos, pero al alcance de su bolsillo de empleado municipal. Recuerdo títulos y nombres de autores hoy desconocidos, los que leí antes de entrar al secundario. Una pequeña biblioteca de leyendas americanas y argentinas de Editorial Peuser. La Ilíada y La Odisea, de Homero, en Editorial Tor. Corazón, de Los Apeninos a los Andes, de Edmundo D'Amici. Platero y yo, de Juan Ramón Jiménez. Facundo, de Sarmiento.

Además, en casa se compraban dos diarios por día y las revistas El Tony, Intervalo, D'artagnan, El Gráfico y la Vosotras, para mi madre. En esa revista, había una página de cuentos y poemas dirigida por Poldy Bird. Allí descubrí a muchos autores contemporáneos, escritores "vivos", o muy cercanos a mi sensibilidad por su lenguaje. Recuerdo tres: Alfonsina Storni, José Pedroni y Paul Eluard. Con el tiempo me fui dando cuenta que leer es aprender a descifrar.

En plena adolescencia, años 65/66 apareció en mis manos La Nausea, de Jean Paul Sartre. Por supuesto, me volví existencialista.

Mientras tanto, mi profe de literatura me hacía admirar y empezar a copiar a Federico García Lorca y su inolvidable Romancero Gitano; la muerte de Antoñito el camborio: "esa viva moneda que nunca se volverá a repetir";

"y yo me la llevé al río creyendo que era mozuela". Desde entonces me viene la pasión por los versos que se dicen en voz alta. También a Neruda llegué por ese camino: "puedo escribir los versos más tristes esta noche". Eso en el colegio. En el barrio, con un primo nos devorábamos los libros de ciencia ficción de Ediciones Minotauro: después de Crónicas marcianas y Fahrenheit 451, agoté todo Bradbury. Y un par de títulos maravillosos y olvidados que me dieron vuelta la cabeza. Y ya estábamos en el medio del boom de la literatura sudamericana.

Pero en esa época se me despertó otra pasión que empecé a compartir junto a los libros y el fútbol: el cine (otra forma de leer). Fellini, Truffaut (y su alter ego Jean Pierre Leaud), Bergman, Antonioni, pasaron a ser mis ídolos. Películas inolvidables en un reducto inolvidable: el cine Sombras (mítico cineclub de la ciudad de Córdoba en los años '60).

Entonces ya escribía mucha poesía. A los 16 años le entregué mis primeros poemas a César Díaz Yadarola, mi profe de literatura que se asombró: digamos que me la creí. Después, empecé a dudar: no me servían para que las minas me dieran bola. Ellas y nosotros delirábamos con Los Beatles: a puro twist y gritos en el submarino amarillo, nos llevábamos el mundo por delante.

Entre los 18 y los 20 años devoré todo lo que salía en narrativa y poesía sudamericana. Los nombres consagrados: García Márquez, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa, Alejo Carpentier, Cortázar antes que Borges, Marechal antes que Bioy Casares.

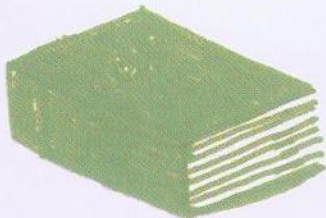
Nombro sólo algunos poetas: Raúl González Tuñón, César Vallejos, Mario Benedetti, Nicolás Guillén, Ernesto

lectura



Cardenal y Juan Gelman. A la par de ellos, me arrimé a los poetas del tango: Evaristo Carriego, Celedonio Flores, Homero Manzi, los hermanos Homero y Virgilio Expósito, Cátulo Castillo y al gran Discepolín. La biblia junto al calefón, una mezcla explosiva para “la academia”.

Y cuando tuve que elegir una carrera universitaria, antes que por Letras, me decidí por Cine. Desde esas aulas viví el Cordobazo. Después, los yanquis asaltaron la luna y el mundo siguió andando.



Jorge Felippa es escritor cordobés

Novedades

Editoriales

"La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media"

Guillermina Tiramonti (Compiladora)

EDITORIAL MANANTIAL, 2004

Este libro presenta los resultados del proyecto de investigaciones "La nueva configuración de la Educación", realizado por integrantes del área de Educación de la FLACSO, con el apoyo de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

Es un intento de tematizar y construir un orden de sentido en las instituciones escolares,

de mostrar la fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. Se pregunta sobre el papel de la escuela acudiendo a autores como M. Castell (la sociedad en red); A. Giddens (la modernidad reflexiva); U. Beck (sociedad de riesgo)

y N. Luhmann (sociedad mundial).

El resultado es un texto que al igual que el calidoscopio fragmenta la imagen de la escuela y la hacia variar en cada reinicio de capítulo.

"Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación"

Patricia Redondo

PAIDOS, 2004

"No volveré a cometer la indecencia de mostrar las cosas como son -dijo Zenón-." Con esta cita de la escritora Marguerite Yourcenar, comienza este libro que investiga sobre los niveles de marginalidad en la Argentina y su incidencia en la educación.

Hace una historia de las categorías de pobreza en la teoría social (Smith, Hegel, Marx, Keynes). Nombra la pobreza latinoamericana como marginalidad. Indica el fenómeno de la "guetización": los barrios de pobres aislados. Intenta redefinir la frontera del desamparo. Hace recorridos como el "de las escuelas po-

bres a las escuelas en los márgenes". La autora registra en el trabajo docente, la oscilación entre el "enseñar" y el "dar amor". Plantea los enunciados utópicos dispersos y recorta perfiles de vidas de niños que deambulan entre la calle, la ruta, la escuela y la cárcel.

"Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos"

De los 4 a los 16 años

Nora Rodríguez (Pedagoga)

TEMAS DE HOY, 2005

Una ola de violencia sacude, de manera invisible, los colegios de todo el mundo. ¿Qué podemos hacer?

El "bullying" es el proceso de abuso e intimidación sistemática que un niño efectúa sobre otro -apoyado por un grupo-, generalmente en el ámbito escolar, y cuyas consecuencias para la víctima pueden ser devastadoras si no se saben atacar a tiempo.

"Guerra en las aulas" amplifica aquello que aún es inaudible: el murmullo de las paredes de las aulas, el dolor del acosador, los quejidos de las víctimas, las dudas de los maestros, el desconcierto de los padres.

La pedagoga Nora Rodríguez nos ofrece un estudio pormenorizado de estas situaciones y las claves para encontrar las soluciones.

"Mejorar la escuela. Una introducción a la gestión pedagógica en la educación básica"

Cristina Carriego

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2005

Cristina Carriego está convencida de que la mejora en la escuela depende de que las reformas se hagan efectivas y ofrece en este libro una guía teórico-

práctica destinada a quienes tienen a su cargo gestionar los aspectos pedagógico-didácticos.

Define qué es la gestión escolar, precisa cuáles son las responsabilidades del equipo directivo, establece cómo orientar la planificación y promueve la articulación de la educación básica con los niveles inicial y medio.

Considera que en un contexto cultural promotor del pensamiento, el docente debe trabajar con los alumnos en el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos, reconociendo contradicciones, detectando ambigüedades, explorando alternativas y generando ejemplos y contraejemplos.

Los arrabales de la literatura

La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)

Gustavo Bombini

Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras

Miño y Dávila, septiembre 2004

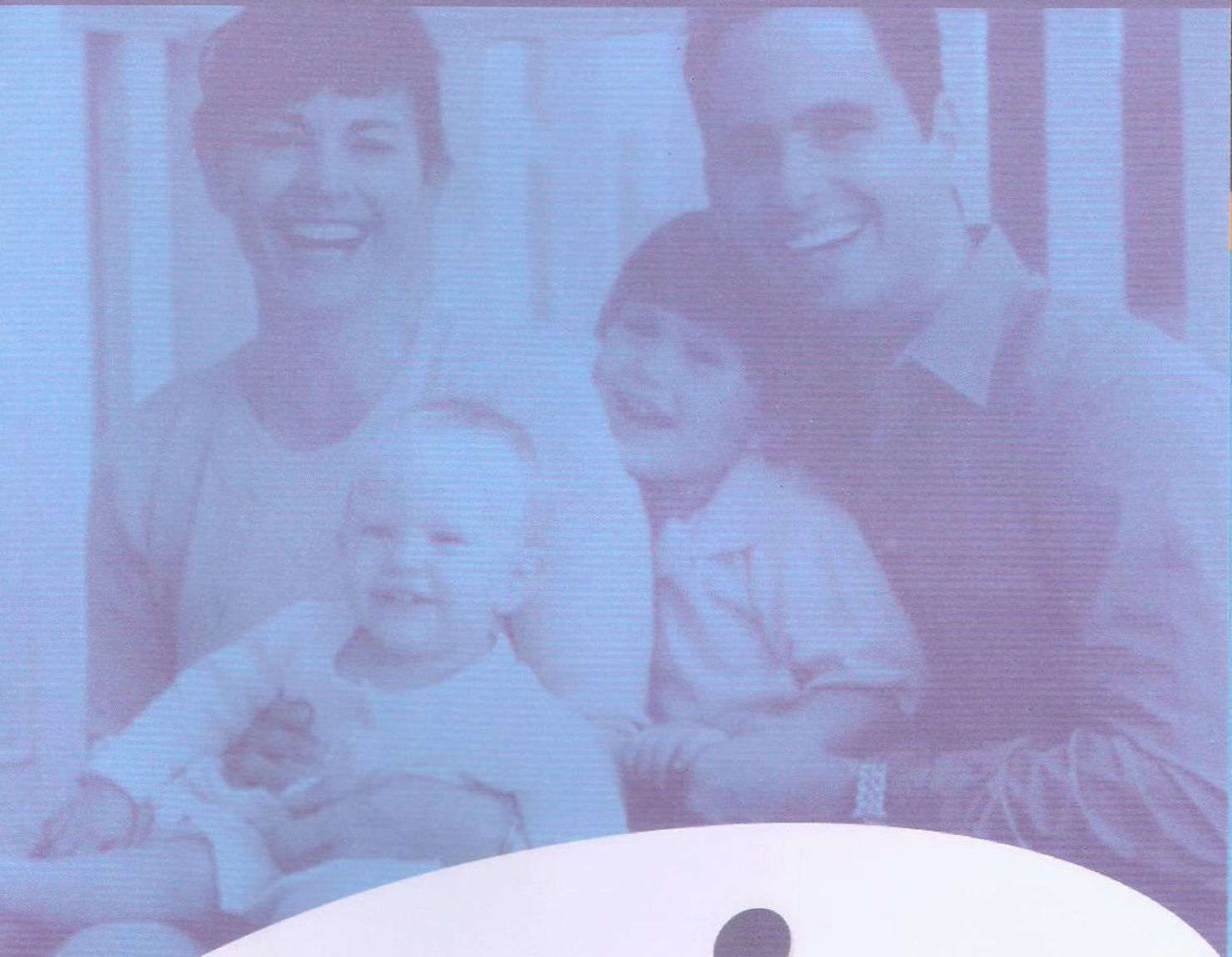
Esta es una historia atravesada por los debates pedagógicos y literarios propios de cada época. El autor recorre diversas y numerosas fuentes: libros de texto, libros para docentes, revistas, documentos curriculares, testimonios orales y escritos de profesores que narran sus prácticas.

Es interesante ver como la literatura se convierte en objeto de enseñanza. Un escenario donde se consolidaron prácticas, se ensayaron métodos, se despertaron vocaciones y se compartieron textos.

La asignatura literatura como una su-puesta historia de los métodos de enseñanza. El "profesor de literatura" como actor instalado en el cruce entre el campo literario y el pedagógico.

Este libro excede el estudio de los planes de estudio y descubre la tensión generada entre los modelos oficiales y las prácticas alternativas.

Cuando su familia crece saludablemente,
nosotros también lo hacemos.



Red Azul

IPAM
Instituto Provincial de Atención
Médica de Córdoba

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

MÁS BENEFICIOS

Ampliamos y mejoramos nuestros servicios de salud en el sur de la provincia de Córdoba

Consultorios de

**Clinica médica
Pediatria
Ginecología
Psicología
Odontología**

Alvear 1240, Río Cuarto.

Tel. 0358 462 1600



en mayo inauguramos la remodelación del edificio de calle Salta

Sumamos nuevos consultorios de psicología y odontología.

Dotamos de mayor espacio y comodidad a la farmacia y óptica sindicales.

Salta 138, Córdoba.

Tel. 0351 410 1300



UEPC

EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN Y LOS EDUCADORES