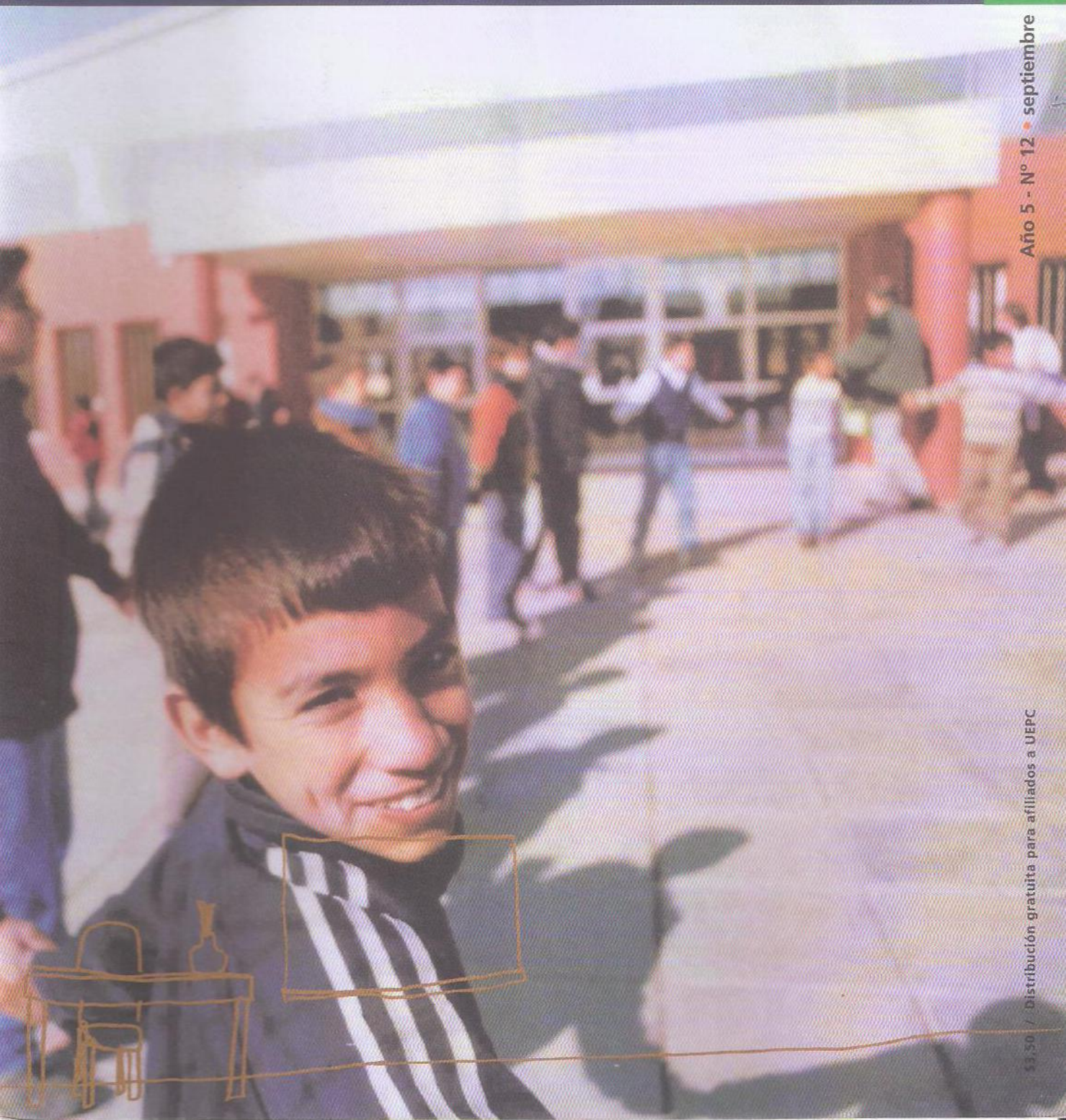


# Educar

en Córdoba

2005

Año 5 - N° 12 • septiembre



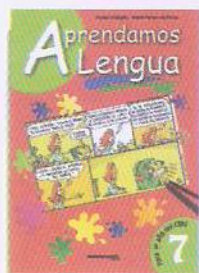
\$3,50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC



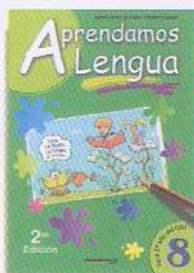
ciclolectivo  
2006

# Ciclo de EGB 3 - Especialización

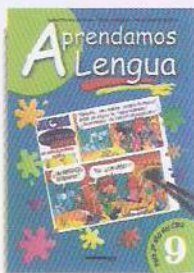
Para que **A**prendamos en serio.



Aprendamos Lengua 7 2da. Ed.  
Delgado - Ferrero - Sonzini



Aprendamos Lengua 8 2da. Ed.  
Delgado - Ferrero



Aprendamos Lengua 9  
Delgado - Ferrero - Sonzini



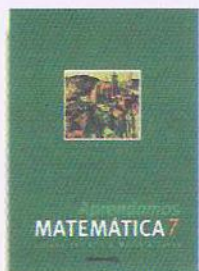
La aventura de la palabra  
Lengua y Literatura  
Delgado - Ferrero - Sonzini



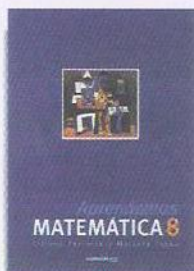
Lengua y Literatura  
Hispanoamericana  
y argentina  
Delgado - Ferrero - Sonzini



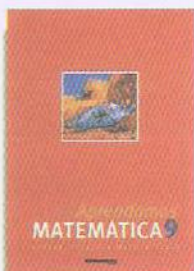
Lengua y Literatura  
Europea y americana  
Delgado - Ferrero - Sonzini



Aprendamos Matemática 7 2da. Ed.  
Liliana Ferraris - Marcela Tasso



Aprendamos Matemática 8  
Liliana Ferraris - Marcela Tasso



Aprendamos Matemática 9  
Liliana Ferraris - Marcela Tasso



Una puerta abierta  
a la Matemática  
Liliana Ferraris - Marcela Tasso

Solicite promotor al  
0351 **4264430**  
ventascomunicarte@sinctis.com.ar

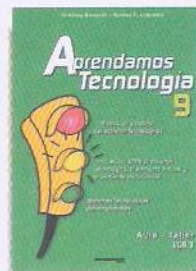
Disponibles en todas las librerías  
Envíos por contra reembolso



Aprendamos Tecnología 7  
Cristina Bonardi - Gladys Ludueña



Aprendamos Tecnología 8  
Cristina Bonardi - Gladys Ludueña



Aprendamos Tecnología 9  
Cristina Bonardi - Gladys Ludueña

**comunicarte**  
Editorial

Consulte por otras áreas **Historia - Inglés - Educación Física - Computación**

Ituzaingó 167 • 7mo. piso • Córdoba Tel: (0351) 426-4430  
editorialcomunicarte@sinctis.com.ar • www.comunicarteonline.com.ar



**Dirección**  
Carmen Nebreda

**Consejo Editorial**  
Carmen Nebreda  
Oscar Ruibal  
Aurorita Cavallero  
Liliana Araya  
Alicia Carranza  
Delia Provinciali

**Dirección Periodística**  
Liliana Araya

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

**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. General  
**Oscar Ruibal**  
Sec. Gral. Adjunto  
**Aurorita Cavallero**  
Sec. de Cultura y Educación  
**Carlos Ludueña**  
Sec. de Prensa

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

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

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

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

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



*"Se acabaron los mandones"* Pág. 2



Cuestión de respeto Pág. 5



*Entre el autoritarismo y el ejercicio  
de la libertad* Pág. 12



*Que se vayan todos* Pág. 16



Elige tu propia aventura Pág. 18



Enseñar sí, pero no así Pág. 22



Un hito fundacional Pág. 24



Popular y cristiana Pág. 27



Jugar es cosa seria Pág. 33



Una puerta de entrada a la emoción Pág. 36



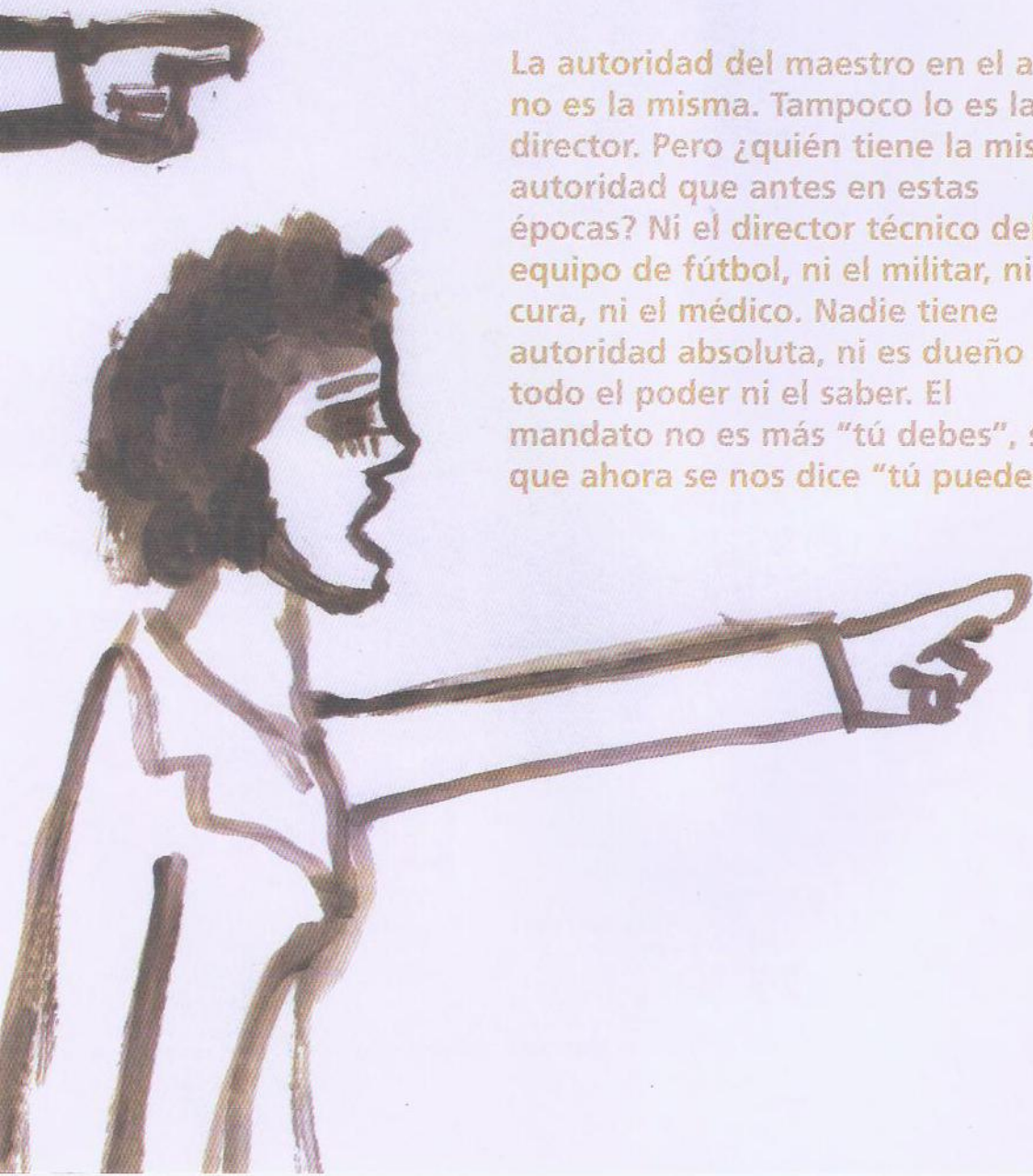
Yo **empecé** a leer robando Pág. 38

**Novedades Editoriales** Pág. 40

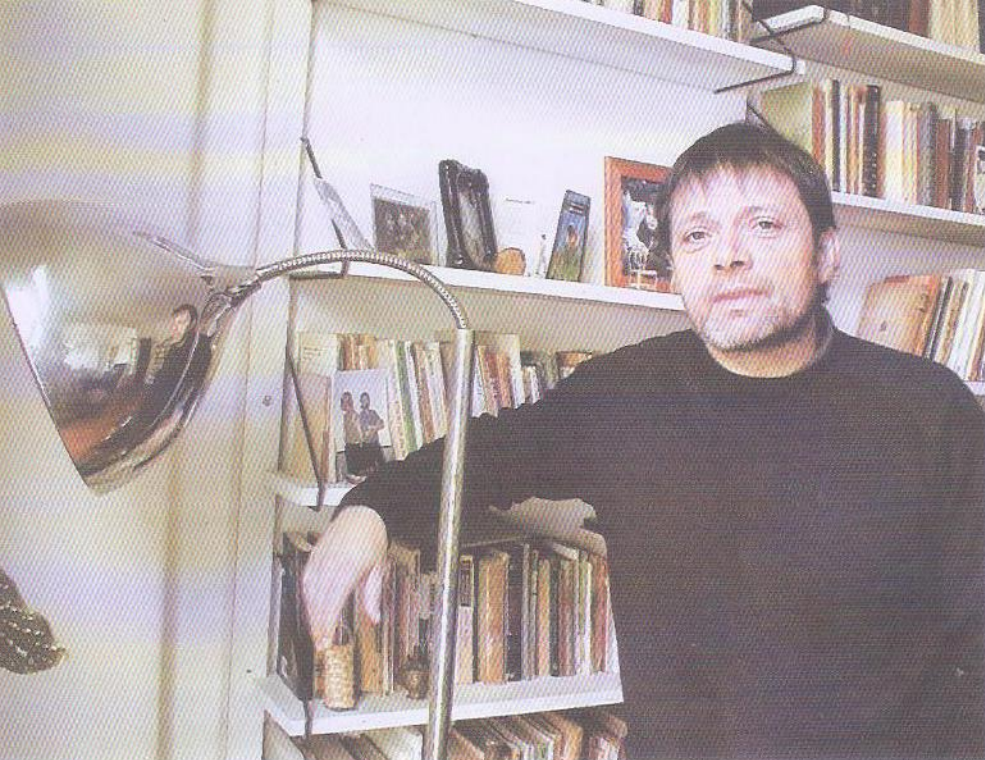


# *“Se acabaron los mandones”*

La autoridad del maestro en el aula no es la misma. Tampoco lo es la del director. Pero ¿quién tiene la misma autoridad que antes en estas épocas? Ni el director técnico del equipo de fútbol, ni el militar, ni el cura, ni el médico. Nadie tiene autoridad absoluta, ni es dueño de todo el poder ni el saber. El mandato no es más “tú debes”, sino que ahora se nos dice “tú puedes”.







**E**stanislao Antelo, pedagogo y master en Educación de la Universidad Nacional de Rosario, investiga sobre la autoridad en la escuela y cómo ese concepto mutó en los últimos años: “La autoridad de Dios, el padre, el sargento, el profesor, el psiquiatra, ya no existe más. No hay quién diseñe la vida de los demás y nos diga qué hacer. Ahora la autoridad no la tiene más uno solo”.

Antelo opina que la transformación más significativa del concepto de autoridad radica en que ahora la autoridad no está más afuera del individuo. “La autoridad no viene más de afuera. Está puesta en cada uno. Uno decide qué hace y qué no hace. El límite es la capacidad de cada uno”, asegura.

“Se acabó la etapa de los mandones. Perdió prestigio, no queda bien ser mandón, aparece la primacía del agente de la acción que es uno mismo. La única autoridad reconocida es uno mismo y los expertos que, en última instancia, nos van a decir que cada uno tiene que hacer lo que quiere”, indica.

Es el triunfo del individuo. “La paradoja es que como nadie te dice qué tenés que hacer, uno termina perdido. Sobre todo los adultos estamos perdidos, porque hay una mutación muy grande en relación a lo que era autoridad cuando nosotros éramos jóvenes. Nosotros teníamos el límite en la pelea con nuestros adultos”.

“En cambio los chicos de ahora –se pregunta–, ¿dónde encuentran el límite? En su propia capacidad de “aguantar”, como ellos mismos dicen. ¿Hasta dónde toman alcohol? Hasta lo que aguantan...Ellos saben que la trampa es la competencia y la capacidad. Esos son valores que nosotros, los adultos, instalamos en la sociedad actual”.

Antelo señala también que existen consecuencias inesperadas del declive de la autoridad clásica. “Se desdibuja el sitio de la emancipación. Antes, te decían lo que tenías que hacer, y eso generaba un conflicto. Y ese conflicto nos permitía reafirmar lo que queríamos. Ahora todo se media, se resuelve. Antes vos te peleabas con tu padre o con tu amado, pero al mismo tiempo había una relación con tu padre o tu amado. Había algo. Ahora no se sabe bien qué hay”, indica Antelo.

El investigador también se manifiesta preocupado por la falta de relación entre sí de las personas en la actualidad. Y sobre todo los adultos. “Ahora los otros son estorbos”, apunta. “Y los adultos se han retirado del acto educativo, lo que es grave”, dice.

Existe como un sobre esfuerzo de los adultos por agradar al otro, por respetar las necesidades, los intereses de los chicos y lo que eso hace es retirar del juego la oferta, la intervención educativa.”El acto educativo, como el acto político o el acto amoroso, no se puede a priori examinar, hay que intentarlo y punto”, opina.



Para Antelo, la falta de conflicto entre unos y otros, la ausencia de relaciones de autoridad y de dependencia, significa también escepticismo. “Cuando uno obedece se deja guiar, tiene confianza, cree en el otro. Cuando uno deja de creer en el otro, no hay autoridad. Es un signo de la época que nadie cree en nadie y sólo existen creencias vinculadas a causas”.

En este sentido, considera “una trampa” creer que no existe la autoridad, que no haya un mandato. Lo que cambió es el mandato: “Ahora nadie dice ‘tú debes’, se dice ‘tú puedes’”. Y esto trae aparejada la depresión, la inacción, lo que se llama “el déficit” en educación.

“Un chico deficitario no es alguien conflictivo. No existen más los Jaimitos. Es un depresivo, quien no responde al estímulo. Antes había conflicto, angustia, neurosis, pero ahora el conflicto se despolitizó y lo que queda es la pura patología de la acción, la depresión, la parálisis, la falta de incentivo”, precisa.

## En la escuela

Sin embargo, el cambio de concepto de autoridad en la escuela “no es ninguna tragedia educativa, como dicen algunos”, opina. Lo que pasa es que “los adultos estamos perplejos porque no entendemos bien las nuevas formas de regular la acción y nos desesperamos porque nos quedamos sin fórmulas”.

“Los adultos somos patéticos cuando intentamos mandar a los pibes. Sobre todo porque dudamos, porque no creemos en lo que decimos, nos falta consistencia. Nosotros le decimos todo el día que sean autónomos, que se responsabilicen, pero cuando no nos gusta algo sacamos de la galera el ‘no se debe’, el ‘porque sí’, el ‘porque te lo digo yo’”, afirma.

Recuerda un tema del grupo de rock Babasónicos que dice “Me gusta tu novia y qué”... “Eso es algo bien típico de los chicos en esta época, preguntarse cuál es el límite, por qué buscar un límite. Los adultos diríamos no, eso no, porque no se debe. Es que cuando nos conviene le decimos ‘tú puedes’ y cuando no nos gusta algo que dicen o hacen, les decimos ‘tú no debes’... Somos patéticos”.

En la escuela todo cambió. Los directores no son más directores, son gestores o managers, los maestros no transmiten más el saber sino que tienen que lograr captar el interés de los chicos. Y los estudiantes no tienen ya más ídolos famosos.

“Los maestros se han vuelto una especie de payasos que están obligados a interesar, a simular, a innovar, a trabajar con contexto. Y la atención, como dice un filósofo alemán que se llama Peter Sloterdijk, dentro de poco va a valer más que el dinero porque como nadie le presta atención a nadie, conseguirla es una tarea muy difícil”, indica Antelo.

Y, en general, cuando un maestro busca impresionar, ganar la atención de los pibes, no lo logra. “En los chicos hay una búsqueda de modelos que ya no son líderes. Los modelos son gente común que resuelve problemas. Uno le pregunta a los chicos sobre alguien que tiene para ellos autoridad y te dicen: es un capo. Un capo es alguien que sabe resolver, que la tiene clara. Y muchas veces ese ‘tenerla clara’ se vincula con el éxito pegado al dinero, el éxito económico”.

“El cambio más importante en las escuelas es el florecimiento y celebración de la idea de competencia. Estimulamos y formamos competencias o capacidades y ahí aparece la dificultad de cuál es el límite, hasta donde se puede ir, al no haber un límite en la autoridad exterior”, dice el especialista.

Y surge entonces la pregunta de a dónde va el deseo de rebelión, de libertad. Antelo lo ejemplifica con una anécdota: “Un pibe se cuelga de una montaña, se cuelga una soga y se tira 300 metros y cuando llega abajo y le preguntan ‘qué sentiste’, dice: ‘Libertad’. Pero, en realidad es adrenalina, el ejercicio de la autonomía al mango, probar el límite, tomar riesgos”. Es una sustitución de lo que era la rebeldía de la Marcha de la Bronca o el rechazo de Mafalda a la sopa: “Es lo que pasa a los chicos con el alcohol. Toman y toman y el límite ahora son ellos mismos, el aguante de cada uno”.

“Yo creo que acá el desafío es que los adultos no se retiren de la posibilidad de educar. Entendiendo educar como facilitar a los cachorros que se apropien de los medios de orientación. Para esto hay que dejar de lado ese vocabulario hegemónico que se compró que dice que antes de enseñar tengo que conocer quién es el pibe, cómo es su familia y su contexto. La actividad principal de los maestros sigue siendo enseñar y no interesar a los chicos. Si al enseñar se produce autonomía, atención, interés, mucho mejor, pero el objetivo de un profesor no puede ser interesar”, finaliza.

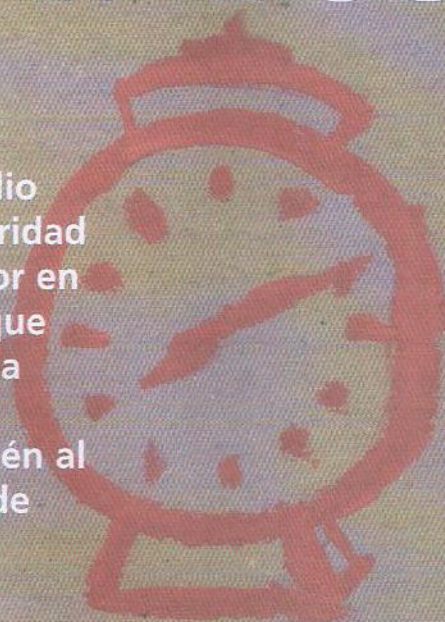
**Por M.B.**



A group of about seven people, including men and women, are gathered in a hallway. They are looking at a document held by one of the men. The hallway has a whiteboard on the left wall and a window on the right wall. The lighting is bright, coming from a fluorescent light fixture on the ceiling.

# Cuestión de respeto

Directivos, docentes y alumnos de nivel medio advierten que la autoridad pedagógica es un valor en baja. Y coinciden en que recuperarlo involucra a toda la comunidad educativa, pero también al Estado, a los medios de comunicación y a la familia.







La autoridad pedagógica —el respeto del que está investido el docente en tanto poseedor y transmisor de un saber— se encuentra en crisis, al igual que muchos otros aspectos de la tarea docente.

Así lo revela un recorrido por dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba, en la que directivos, docentes y alumnos coinciden en que, tanto dentro del aula como en la percepción social, la figura del docente está devaluada; pero también acuerdan en que esa situación no es justa ni deseable y que revertirla es tarea de toda la comunidad educativa, del Estado y de los medios de comunicación, en tanto difusores de modelos (o antimodelos) y valores (o disvalores) sociales.

Mónica Šuligay, directora del Ipem N° 19 *Poeta Oscar Guñazú Alvarez*, recuerda que hasta la década del '80, la autoridad del docente "era prácticamente indiscutible". "A quienes fuimos adolescentes por esa época, si nos retaban y nos íbamos a quejar a casa, papá o mamá nos mandaban de una oreja a hacerle caso a lo que había dicho el profesor. A partir de las últimas dos décadas, en nuestro país y en el mundo, la educación ha perdido su lugar y prestigio social. Porque no se ve en ella la posibilidad de ascenso social. Ahora está deslegitimada y desprestigiada, a pesar de que después de todas las privatizaciones de la década del '90, la escuela ha quedado como último bastión de lo público-estatal. Pero aun así no es valorada".

En coincidencia, Graciela Della Schiava, profesora de Inglés, señala que "el chico no encuentra eso de la época nuestra, que decíamos: 'Voy a estudiar porque quiero llegar a ser...'. El chico ve al docente como: '¿Eso voy a ser si estudio?'. Estamos tan desprestigiados socialmente, que no tiene horizontes, no piensa que va a conseguir algo con el estudio. Cuando ve que gana más plata un analfabeto que un investigador, cuando ve que hay mentes realmente brillantes que emigran, entonces el chico que piensa un poquito te dice: '¿Para qué? ¿Para eso?'.

Los gobiernos de turno se han encargado de aplastar al educador y a la educación, a la imagen de escuela".

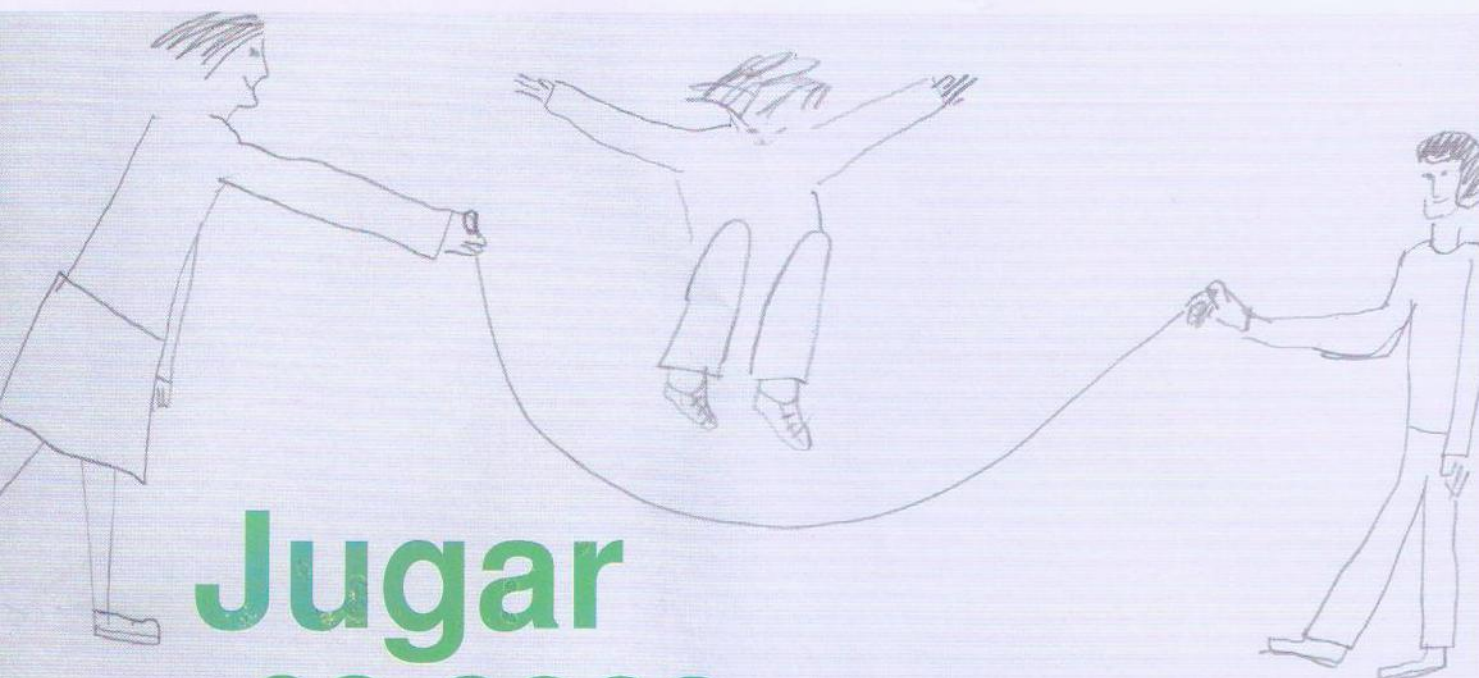
Por su parte, José Rodríguez, profesor de Economía y Gestión de las Organizaciones, con 25 años de experiencia docente, alude a una responsabilidad no correspondida: "El docente tiene que ser responsable, desde el horario. El proceso de enseñanza aprendizaje es un acto con dos actores, educador y educando, responsables cada uno en su función. Nosotros somos la guía del proceso, pero la otra parte, el educando, está en una filosofía del menor esfuerzo y de no asumir su responsabilidad. Yo vengo de una generación en que las necesidades eran tantas o más que las de ahora, pero teníamos respeto por la persona mayor. Hoy se perdió. El alumno no respeta a la persona grande y le gusta que le den todo servido".

Docente de Matemática y Recursos Informáticos en la misma escuela de barrio Ferroviario Mitre, María Teresa Morgante considera que la actitud de los alumnos hacia el docente "depende también de la educación en la familia. Y posiblemente fallamos un poco nosotros también, porque tampoco somos perfectos. Uno en general trata de poner la mejor voluntad posible, para apoyarlos a ellos en el estudio y espiritualmente también".

"El respeto pasa porque el profesor tendría que ser sólo profesor, el detentador de un cierto saber y de un camino para adquirir saber", opina Ana Zabala, profesora de Portugués en apoyo de dirección en el Ipem N° 196 *Dra. Alicia Moreau de Justo*, y señala la multiplicidad de roles que debe asumir hoy el docente: "Hay chicos con problemas psicológicos, con hambre, que no tienen ropa, no tienen material, cada vez menos libros, es difícil. Hoy aquel rol se ha perdido, ya no lo tiene y por eso también el docente está desmotivado o cansado".

Su compañera de trabajo y profesora de Matemática, Viviana Fernández, cuestiona que "está desvalorizada la educación desde el Estado mismo". "Cuando el Estado

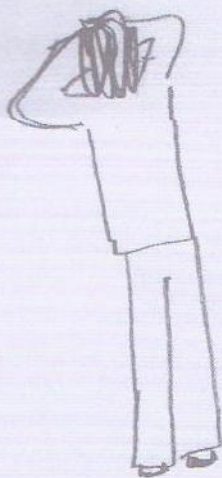




# Jugar es cosa seria

**L**a Payana es una asociación civil creada en Córdoba, el 4 de junio de 2001, por un grupo de profesionales que desde años atrás venían trabajando en recreación. Licenciados en Educación Física, en Ciencias de la Educación, en Recreación y Tiempo Libre, Antropología, Psicología, murgueros y titiriteros –todos con experiencia docente–, comparten la tarea de generar conocimiento y experien-





cias educativas sobre el juego y la recreación como elementos esenciales en la vida de las personas.

El grupo viene desarrollando experiencias de educación a través del juego en distintas ONG, en las universidades de Cuyo y San Luis y en unidades penitenciarias, y coordina desde hace once años la Tecnicatura en Recreación del Instituto BAC. Además, organizó en agosto pasado el Cabildo de Juegos, que en su cuarta edición congregó en Capilla del Monte a reconocidos especialistas latinoamericanos y a unos 200 egresados y estudiantes de distintas áreas de la docencia, quienes discutieron sobre el tema durante tres jornadas en las mesas y talleres que se realizaron en la Escuela San Martín.

“Nuestra idea de la recreación es que no se trata de entretenimiento. Vemos a la recreación desde una perspectiva crítica, como una situación educativa –explica Gustavo Coppola, vicepresidente de La Payana–. Partimos de la base que el juego es la columna vertebral de la persona. El hombre juega desde que nace hasta que muere, a pesar de que en la sociedad capitalista el juego parece algo improductivo. En los niños está explícita la situación

del juego y en los adultos hay mucha represión para jugar. Desde una visión psicoanalítica del juego, vemos que en toda relación de pareja el juego está en la vida de cada uno de nosotros. Esto es lo que más nos distingue como seres humanos, como animales que jugamos y desde el juego nos desarrollamos”.

Dentro de la educación formal, en la escuela, Coppola cree que “hay que empezar a pensar que el sujeto social, el hombre, necesita jugar”. “Paulo Freire hablaba de una escuela seria y alegre. Y la alegría del niño está en el juego. Podemos formar desde la escuela generaciones que no entiendan al juego como algo inútil, sino como un desarrollo de vida. ¿Cómo lograrlo? Cuando los chicos no sientan que en el aula no se juega y que se juega en el recreo”.

Desde hace varios años, los integrantes de La Payana trabajan en lo que significa “aprender a partir del juego y que el juego no rompa el saber”. “Yo soy docente de educación física y observo cómo en nuestra disciplina muchas veces esto de jugar rompe con el conocimiento. Entonces hay que buscar un equilibrio y nosotros trabajamos en esa capacitación. Es más, hay autores

que hablan del juego-tarea y nosotros discutimos eso. El juego es juego y la tarea es tarea. Si estoy jugando, estoy jugando.”

### Un acuerdo en libertad

Coppola destaca que “en la Francia de posguerra, uno de los factores de recuperación fue a través de los animadores socioculturales. La recuperación de la autoestima de los franceses después de la invasión nazi, fue a partir de estos animadores. La resistencia catalana al franquismo, fundamentalmente pasó por los ‘esplai’, organizaciones que ocupaban casas viejas y generaban espacios de recreación donde se garantizaba mantener la cultura catalana. Cuando estaba prohibido hablar en catalán, ellos desde la recreación mantuvieron su cultura”. “Entonces –sostiene–, hay que ponerse los pantalones largos, observar, estudiar y ver que en la recreación no hablamos de entretenimiento, sino de algo serio que tiene bases académicas y prácticas muy fuertes”.

Desde esta ONG de “estudiosos de la recreación” rescatan la vigencia



## Docente modelo Siglo XXI

Si se pregunta a qué tipo de docente se respeta hoy, el abanico de respuestas confirma que en la actualidad el rol del educador se ha multiplicado de la mano de la crisis. Paradójicamente, esto contribuyó a bajarlo del lugar de prestigio que ocupaba en otras épocas. También resulta curioso que los propios alumnos que reclaman más “onda” y critican a los profes “brígidos”, terminen reivindicando al educador que sabe cómo marcar límites y mantener la disciplina.

“Los profesores tienen que ponerle más onda al tema. Si no, uno se aburre, no les presta atención y se pone a hacer otra cosa”. (Gisella, sexto año, Ipem 19).

“No es que ahora se los respete menos a los profes. En realidad, hay más diálogo y más confianza con los alumnos”. (Guillermo, sexto año, Ipem 196).

“Algunos tratan de ayudarte también en los problemas personales. Aunque no te des cuenta, te ayudan y eso es bueno”. (Natalia, sexto, Ipem 196).

“Tienen que saber hacerse respetar por los alumnos, porque algunos profesores dejan que hagan cualquier cosa. Tienen que imponerse a los alumnos”. (Paola, sexto, Ipem 19).

“Si un profesor no pone límites, los alumnos mucho apunte no le van a dar. Otra cosa es que enseñe bien, explique bien, explique todas las veces que sea necesario, que podamos tener confianza con él”. (Débora, cuarto, Ipem 196).

“Pero tampoco se tiene que ir a los extremos. No tiene que ser ni muy estricto ni muy liberal. Y no siempre es la culpa del profesor, a veces son los mismos compañeros que se ríen o hacen algo”. (Natalia).

Ana Zabala explica que “anteriormente el profesor ya venía imbuido de una cierta autoridad. Hoy, debe construir ese respeto con los alumnos. Yo, estando en tareas de apoyo de dirección, he visto cuál es el profesor que tiene un cierto control del grupo y aquel que no lo tiene. Se trata de darles un soporte, observar las clases, ofrecerles estrategias, mostrarles otras posibilidades de trabajo, apuntar algún error y cosas que puedan facilitar la tarea. Los chicos, cuando el profesor entra al curso y deja su maletín y su cuaderno, ya se dan cuenta si tiene autoridad o no”.



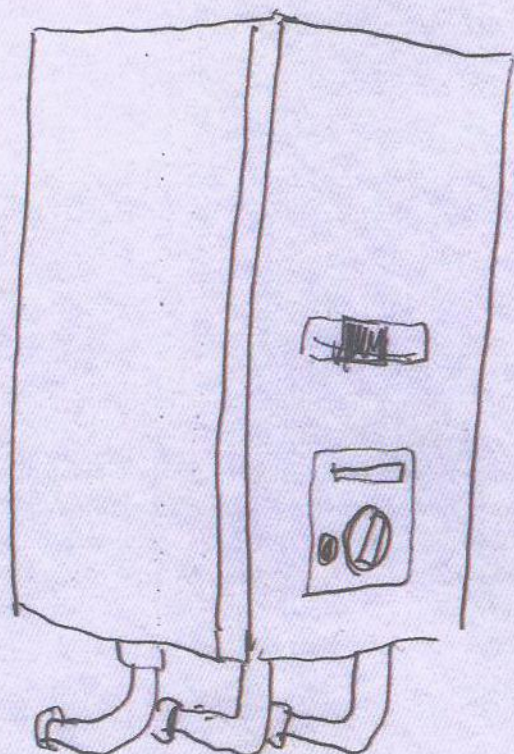
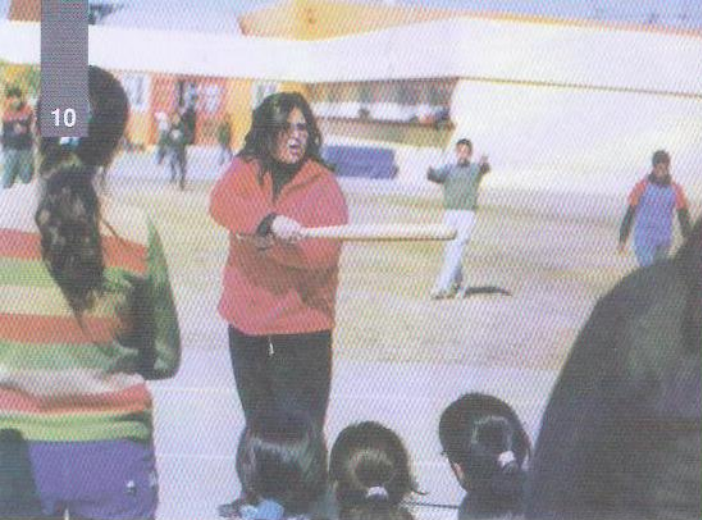
### “Tienen que vivir luchando”

La otra parte de esa “negociación” también opina. Los alumnos de nivel medio coinciden en señalar, entre las principales virtudes de los profes, a la claridad, la creatividad y sobre todo la paciencia para explicar, cuantas veces sea necesario, los contenidos de las distintas asignaturas.

“Si el profesor tiene confianza con los alumnos, para uno es mejor porque sabe que le puede volver a explicar si no entiende. Nosotros tenemos un profesor que si le decimos que no entendemos y ya explicó una vez, nos dice: ‘¿¿Cómo no entendés!?. Y no es así. Si él quiere que lo respetemos, que se ponga a ayudarnos también. Y si no, ¿para qué se hizo profesor? Se hubiera quedado en su casa”, dice Gisella, de sexto año del Ipem 19. Ariel coincide: “Hay actitudes que a veces un profe no se da cuenta, y por ser profesor no se le puede decir nada. Por ejemplo, lo de no querer explicar. Pero no son todos. Nosotros aceptamos que nos equivocamos, pero deberíamos aceptarlo de los dos lados. O capaz que un profesor viene alterado por problemas que son ajenos al colegio y sin querer nos influye a los alumnos”.

No obstante, Paola, del mismo curso, valora que “hay profesores que saben cómo llegar al chico. Y al que te sabe llevar bien, lo seguís más y hacés las cosas”. También Mariana reconoce que en general lo que la escuela brinda resulta de utilidad: “Por ejemplo, los temas de las especialidades te enseñan muchas cosas. Porque así uno no vaya a la universidad después, te sirve para aprender muchas cosas, para defenderte en el trabajo y en diferentes actividades”.





## Los medios, la Biblia y el calefón

Los medios masivos de comunicación ejercen una poderosa influencia social, cuyos principales destinatarios son los jóvenes. El universo simbólico de los alumnos es entonces territorio de una disputa en la que la escuela lleva las de perder frente a los medios como difusores de estereotipos que nada tienen que ver con el saber, el estudio y el trabajo. En esto coinciden desde los docentes hasta los mismos alumnos, que se cuestionan si vale la pena estudiar porque “dedicándote al fútbol vas a ganar más plata y más fama”.

“La influencia de los medios es impresionante —admite la docente Graciela Della Schiava—, porque te vende más una modelo, una Pampita, que un programa de preguntas y respuestas. Es el posmodernismo, una sociedad donde están muy alteradas las estanterías de los valores, es la Biblia junto al calefón. Y los chicos absorben mucho de los medios, ven televisión demasiadas horas”.

Y no sólo difunden modelos de un éxito relacionado con el dinero y la belleza. También se comparte la acusación a los medios de haber contribuido a denigrar la figura del docente, al hacerse eco de los agravios con que suelen responder los gobernantes cuando los maestros reclaman por sus derechos laborales, y cristalizar una imagen negativa de los que asumen la tarea de enseñar.

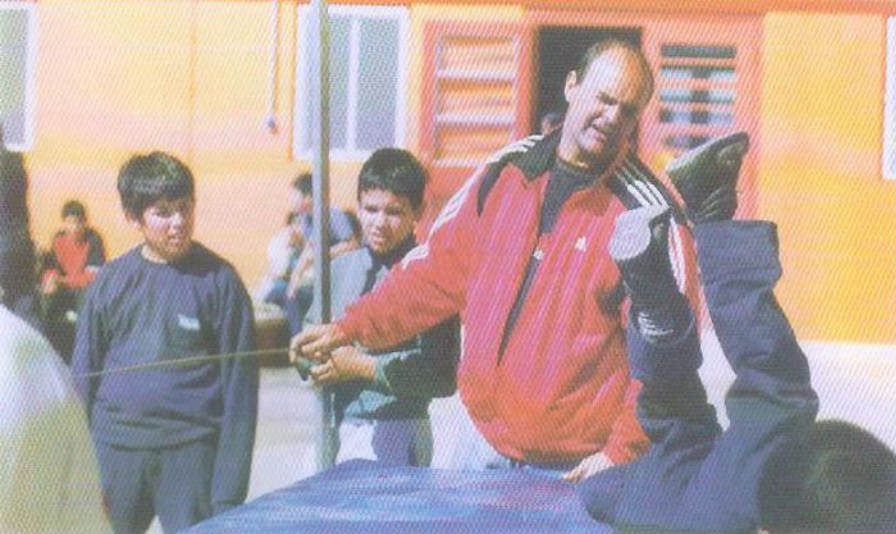
“Está desprestigiado el rol del docente, pero varios se encargaron de poner su granito de arena para que así sea”, reprocha Graciela.

*—Siendo la escuela uno de los últimos espacios públicos de contención, si además los gobernantes o los medios socavan su principio de autoridad...*

*—...estamos muertos. Estamos muertos como sociedad, no sólo la escuela. Porque para muchos chicos es la única malla de contención.*

Para Mónica Suligay, esto supone una responsabilidad adicional: “Como directora, tengo el deber de elevarles la autoestima a mis docentes, para que no se sientan denostados por el desprestigio social que tiene nuestra profesión en la sociedad, sino que tengan claro que nuestra función es muy importante y por lo tanto necesitamos capacitarnos”.





Los chicos del Ipem 196 destacan el trato y la comunicación. Maximiliano, de cuarto año, opina que “depende de la forma en que explique el profesor, porque si es muy estricto los chicos no lo van a entender y se portan mal. Pero si nos trata bien, a lo mejor lo van a querer más”. “Yo creo que el respeto que tiene que tener el profesor hacia el alumno siempre está, pero también influye mucho el diálogo”, concuerda Yésica, de sexto. Débora, de cuarto, resalta la preparación de algunos profesores que “traen una carpeta con todo lo que van a dar y tratan de llegar al punto que ellos quieren. Pero no todos”. Guillermo critica a “una que tenía las clases como estudiadas de memoria. Hablaba muy rápido, se ponía nerviosa y por ahí no nos sabía explicar”. Y a otros que “te dejan copiar. Te ven y se dan cuenta, pero no te dicen nada”. No obstante, todos reconocen que la tarea docente está mal paga y las condiciones de trabajo no son las mejores, como lo expone Maximiliano: “Tienen que vivir luchando para que les aumenten dos pesos, porque les aumentan un poquito. Entonces tienen que trabajar un montón de horas diarias por poca plata”. Tanto es así, que Yésica es la única entre todos los chicos consultados a quien le gustaría ser docente: “Podría ser. Me gustaría poder transmitir, como algunos profesores nos transmiten, un conocimiento. A mí me gusta mucho Inglés”.

### Recuperar lo perdido

Respecto a la pérdida de legitimidad del rol docente, Suligay reflexiona: “En lo personal, creo que no tiene que ver con la educación, sino con la crisis social y el empobrecimiento de las grandes mayorías. Espero que eso esté cambiando. Pero en este momento, recuperar la legitimidad de los docentes y del saber, prácticamente depende de nosotros. Es un espacio que los docentes y directivos tenemos que pelear y ganar, y depende de cómo nos relacionamos con la comunidad y de tener bien claro cuáles son los sentidos, o sea, para qué estamos acá en la escuela y recuperar la misión de enseñar”.

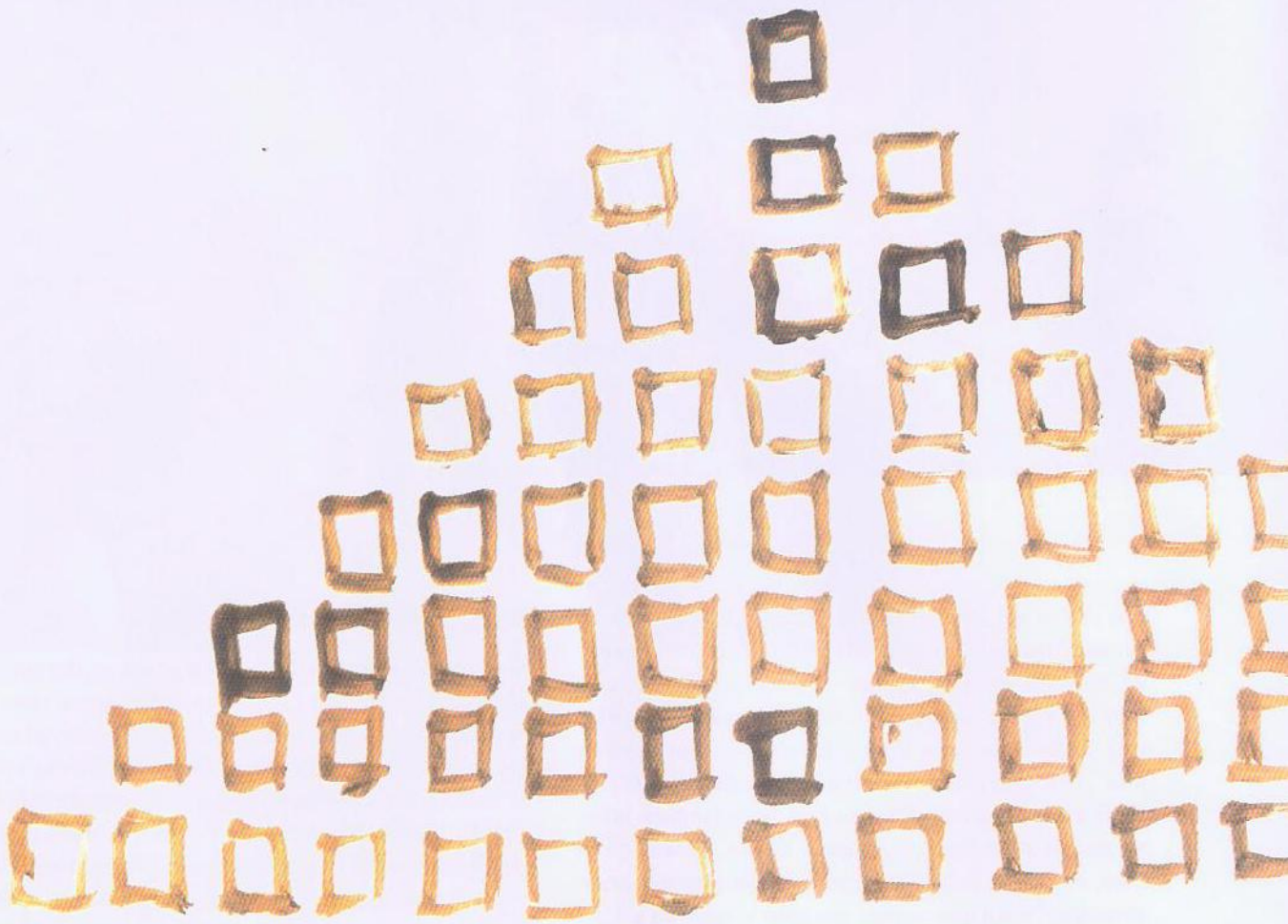
“Se puede revertir –asegura Fernández–, porque tenemos algo que no tienen otras profesiones: compartimos muchas horas con los chicos, y eso es importante. Si uno capitaliza ese tiempo, si hacés un alto en la hora y dejás de dar la materia para hablar otras cosas que les puedan servir para la vida, creo que ahí es donde uno puede hacer un quiebre. Eso es lo que uno le deja al chico en la mochila cuando se va de la escuela. Nosotros cada vez enseñamos menos de nuestras materias y cada vez tenemos que reforzar más otro tipo de cosas que no traen de la casa.

–Y hay que hacerse cargo de eso...

–Sí, pero como conjunto. La escuela y los padres. Es difícil, pero no imposible. Esta escuela tiene una identidad propia construida a lo largo de años, fundamentalmente por acuerdos entre un grupo de docentes que viene desde hace mucho tiempo y al que se han sumado los nuevos. Hay una dinámica de disciplina y de trabajo en grupo. Pero cada vez nos cuesta más.

Por A.O.





# *Entre el autoritarismo*





## *y el ejercicio de la libertad*

**E**l filósofo francés Michel Foucault (1926-1984), aludiendo a la problematización de las prácticas de la libertad en la relación pedagógica, manifiesta que el problema central no reside en el ejercicio de una actividad a través de la cual alguien le dice a otro lo que hay que hacer, le enseña, le trasmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está en saber cómo se van a evitar en las prácticas ligadas a la institución pedagógica –en las que el poder está necesariamente presente– los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario.

Se admite en general que el adjetivo “autoritario” y el sustantivo “autoritarismo” que se deriva de él se emplean sobre todo en tres contextos: la estructura de los sistemas políticos, las disposiciones psicológicas relacionadas con el poder y las ideologías políticas. En la ti-



pología de los sistemas políticos, se suele llamar autoritarios a los regímenes que privilegian el aspecto del mando y menosprecian de un modo más o menos radical el del consenso, concentrando el poder político en un hombre o en un solo órgano y restando valor a las instituciones representativas.

En sentido psicológico, se habla de “personalidad autoritaria” para indicar un tipo de personalidad formada por diversos rasgos característicos y centrada en la unión de dos actitudes íntimamente relacionadas entre sí: por una parte, la disposición a la obediencia celosa a los superiores y al respeto y a la adulación de todos los que detentan la fuerza o el poder; por la otra, la disposición a tratar con arrogancia a los inferiores jerárquicos y, en general, a todos los que están privados de fuerza o poder. Pero también tal disposición puede manifestar “emocionalmente” (esto es, “acríticamente”) la necesidad de ser conducido, de modo tal que, en situaciones particulares, el sujeto pasivo considera que el que “puede” ejercer la autoridad “debe” (o “debería”) hacerlo efectivamente.

## Poder y autoridad

Una característica del autoritarismo común a los tres niveles señalados es el lugar central que ocupa el “principio de autoridad” y, por lo mismo, la relación entre mando y obediencia incondicional. Esta forma de autoridad está ligada a una estructura política fuertemente jerárquica, basada a su vez, en la concepción de la desigualdad entre los hombres y que excluye o reduce al mínimo la participación de la base en el poder e implica comúnmente una marcada utilización de medios coercitivos. Sin embargo, lo que caracteriza la ideología autoritaria, además de la concepción de la desigualdad de los hombres, es que el orden ocupa todo el espectro de los valores, y el ordenamiento jerárquico que se desprende de él abarca el mecanismo de toda organización. Las prácticas autoritarias suelen desplegar formas de sometimiento, disciplinamiento y control destinadas, sobre todo, a poner a prueba la docilidad y la obediencia; a través de disposiciones funcionales al estado de cosas se instauro la cultura del rango y la jerarquía con sus efectos de poder hegemónico respecto del subordinado o de rango inferior. Se aplican sistemas de selección entre aquellos autorizados para hablar y aquellos no autorizados para hacerlo.

Por otra parte, es frecuente que la noción de autoridad se defina en términos de una especie de relación de poder fija e institucionalizada, a través de la cual se deter-

mina quiénes son los portadores de autoridad y quiénes son los que deben obediencia incondicional. Así, alguien ejerce autoridad cuando el sujeto pasivo de la relación de poder asume como criterio propio el mandato o la orientación del sujeto activo. A la actitud del sujeto que obedece le puede corresponder una actitud particular en quien ejerce la autoridad: éste transmite el mensaje sin dar razones y espera que se acepte sin condiciones. Bajo esta caracterización, la autoridad se opone a la relación de poder basada en la persuasión. En esta última, el sujeto que ejerce la autoridad da razones, justifica sus mandatos, sus orientaciones para la acción; sobre la conveniencia o inconveniencia de adoptar determinadas conductas.

La mayor parte de los teóricos del poder –tal como lo hace Norberto Bobbio en su *Diccionario de Filosofía Política*– estima que “prácticamente todas las relaciones de poder más persistentes y más importantes son, en grado mayor o menor, relaciones de autoridad: el poder de los padres sobre los hijos en la familia; el poder del maestro sobre los alumnos en la escuela; el poder de un empresario sobre los trabajadores; [...] el poder del gobierno sobre los ciudadanos de un Estado”. Usamos también la noción de autoridad para aludir al carácter jerárquico de cierto tipo de relaciones entre los sujetos. No obstante, muchas veces esa estructura jerárquica se desvanece cuando se acepta incondicionalmente la opinión de alguien por considerarlo experto en una materia o asunto, sin que medien necesariamente formas jerárquicas que condicionen tal adjudicación.

Por otra parte, es preciso recordar que muchas veces identificamos autoridad con poder legítimo. Desde este punto de vista, “autoridad” alude a un tipo de poder estable “en el que la disposición a la obediencia de manera incondicional se basa en la creencia en la legitimidad del poder”, según el *Diccionario de Filosofía Política*. Es decir, la autoridad como poder legítimo se entiende en el sentido del ejercicio del poder que es considerado legítimo por parte de los individuos o grupos que integran el contexto de pertenencia en el que se da tal juego de poder. En el espacio social al que se refiere la autoridad tiende a formarse la creencia de que aquél que la detenta tiene el derecho de mandar (o el derecho de ejercer el poder de un modo determinado) y que los que están sometidos tienen el deber de obedecer (o de seguir de algún modo sus directivas). Además, toda relación de autoridad que aspire a sostenerse en el tiempo tiene que reafirmar necesariamente la fuente de poder a la que se le atribuye el valor que fundamenta su legitimidad.



El ejercicio de la autoridad forma parte del entramado de relaciones de poder que constituyen el trato intersubjetivo; tal ejercicio remite a formas de "governarnos" los unos a los otros respecto de las cuales cabe preguntar, no tanto si debemos governarnos o no, sino si debemos governarnos de esta manera. Reflexionar críticamente, objetivar el modo cómo establecemos un tipo de relación con el otro, problematizar la manera como actuamos sobre las posibilidades de acción de otros sujetos a fin de modificarlas, transformarlas, corregirlas, censurarlas, apreciarlas o fomentarlas es una tarea que nunca puede ser abandonada. Intentar entendernos a partir de lo que hacemos a los otros y lo que nos hacemos a nosotros mismos es un desafío permanente a la sensatez de la reflexión y a la creatividad de nuestra imaginación.

Se trata, en suma, de enfrentar la tarea inacabada de analizar las prácticas concretas desde el interior de las mismas a fin de legitimar o deslegitimar los modos de hacer las cosas y las formas de institucionalización del ejercicio reflexivo de la libertad; de comprendernos a partir de lo que hacemos y de analizar la forma en que interactuamos, poniendo en tensión nuestros modos de pensar y de actuar; de estudiar los procesos y las técnicas que se utilizan en diferentes contextos institucionales para operar sobre las conductas de los individuos, tomados en forma individual o como grupo, para dar forma, dirigir, modificar sus maneras de actuar, imponer fines a su inacción o inscribirla en estrategias globales. Es decir, analizar la manera en que los seres humanos nos governamos entre sí; se trata, además, de analizar las prácticas sociales (pedagógicas) que median la relación entre el objeto de conocimiento, el sujeto y la verdad; los procesos a través de los cuales estas prácticas condicionan lo que se puede decir o no, el que tiene autoridad para decirlo y el que no, y los juegos de complementariedades y exclusiones a que se da lugar en una configuración histórica general y local.

Se trata, en definitiva, de ubicarnos en el orden de un diagnóstico que permita percibir que aquello que se ha vuelto natural y obvio puede ser modificado.

**Por Lic. Cristina Solange Donda**

(Directora de la Escuela de Filosofía de la U.N.C.)

no es para  
usted

...si pudo leer el título,  
entonces **puede** ayudarnos  
a que todos **puedan**.

yo, sí  
**puedo**  
Campaña de **Alfabetización**  
de **jóvenes y adultos**

Un espacio para lograr  
que todos podamos leer  
y escribir avisos como éste.

Ayúdenos, comentándolo  
a quien lo necesita.

Informes e inscripciones  
en cada CPC y/o en  
la Dirección de Educación.



UNIVERSIDAD  
DE CÓRDOBA



Córdoba ciudad

secretaría de  
educación y cultura

dirección de  
educación





# Que se vayan todos

“ La pérdida de autoridad de los educadores está vinculada a la desafección política de la ciudadanía que dejó de percibir la autoridad como algo positivo” afirma Ignacio Liendo, politólogo, docente de la Universidad Empresarial Siglo 21, para quien la crisis de 2001 fue, en sí misma, una crisis de autoridad en la que la consigna “que se vayan todos” fue la puesta en común de un sentimiento ciudadano que expresó la incapacidad de las autoridades de sostener la gobernabilidad, vinculada ésta, no sólo a la estabilidad del sistema político, sino a la eficacia y la eficiencia en la gestión de los asuntos públicos.

Liendo, dice que “lo que ocurrió fue también una crisis del sistema político, en la medida en que éste no cuenta con los recursos institucionales que le permiten resolver



# Que se va yan todos

esos cuellos de botella que suelen decantarse por la variante de la ruptura” y la escuela no estuvo ni está ajena a lo ocurrido y sintió el impacto en su interior.

Para Liendo, a partir de 2001 se verificó “el fin de un modelo de (sub) desarrollo y acumulación social, aunque el régimen democrático sobrevivió, en sus fundamentos esenciales, pese a que la autoridad y la credibilidad de las autoridades y la firmeza de las instituciones políticas quedaron resentidas, así como el apoyo de los ciudadanos a la política, llegó a sus niveles más bajos”.

“La percepción de los ciudadanos en torno a sus instituciones es clara e incluso está medida a través de los estudios de opinión pública donde se verifica que éstos se desencantan y desafectan porque perciben que

las autoridades no tienen autoridad y no sólo las perciben poco respetables, sino que las consideran incapaces de resolver los problemas concretos de la sociedad”.

Si bien pareciera que hay casi unanimidad en torno al diagnóstico de lo que ocurrió con la sociedad argentina, no está claro el lugar que ocupa la autoridad en la construcción de ciudadanía, y el papel de la escuela.

Según Liendo la autoridad ocupa un lugar central, entendiendo a ésta como la capacidad moral de imponer liderazgos. “Cuando los lazos sociales se rompen y la anomia generalizada invade las relaciones sociales, se pierden los referentes y los liderazgos. La salida, entonces, puede ser la reconstrucción desde los actores educativos”.

En este sentido, remarca que la burocracia pública está deslegitimada, la policía permanece en un territorio gris, las fuerzas armadas, como la cancillería, fueron desmanteladas, la justicia está fuertemente cuestionada, y la política desprestigiada; sólo queda, como referente del Estado, la escuela, “los maestros, con sus incapacidades e imposibilidades, que son quienes pueden volver a restaurar la autoridad, la civilidad, la ciudadanía, porque hay un espacio, cuestionado, es cierto, pero que aún no se ha perdido”.

**Por L.A.**





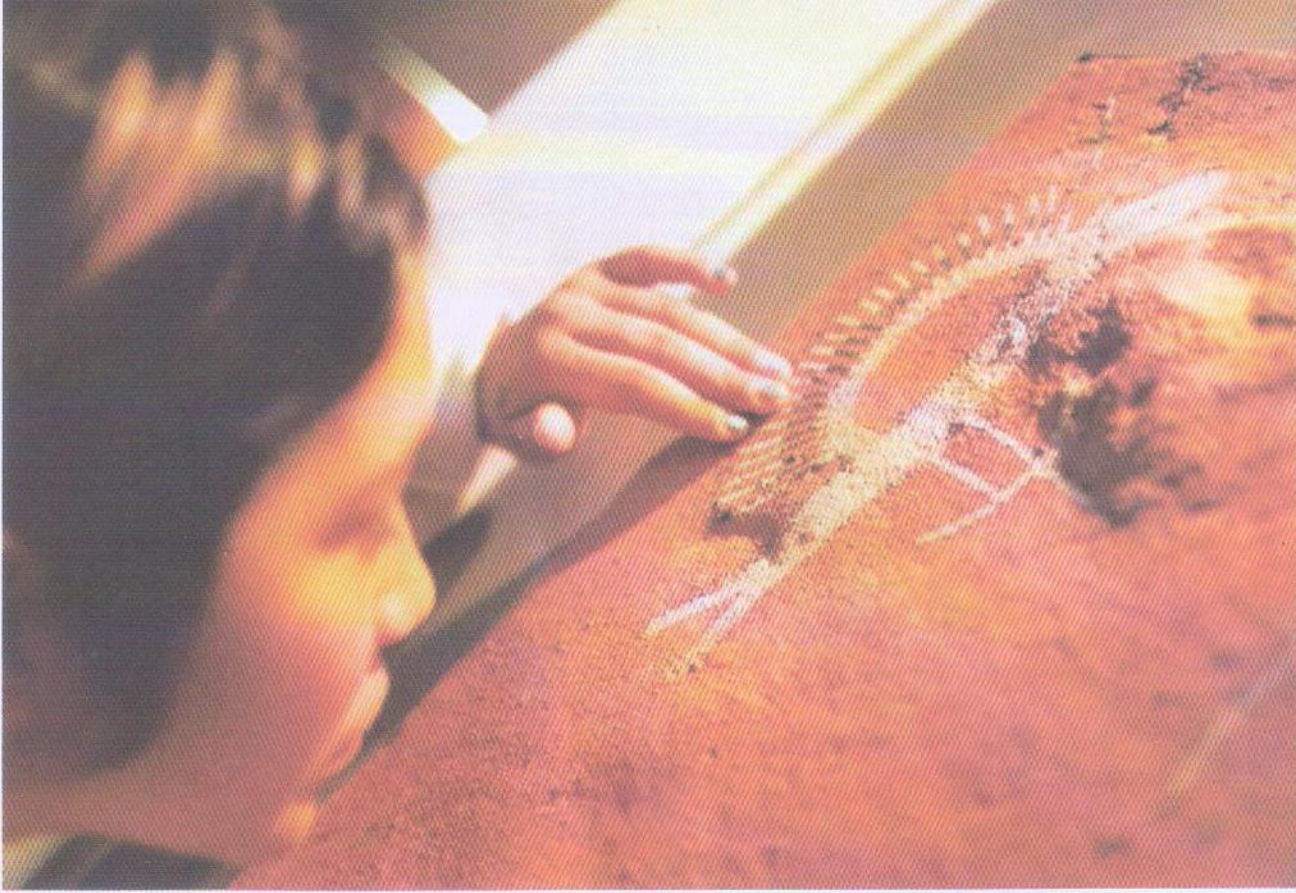


# Elige tu propia aventura



¿Vieron la Era del hielo?", pregunta la guía a un grupo de gurrumines que no superan los cinco años. "¿Se acuerdan de dientes de sable?", dice mientras les muestra una vitrina con figuras de los animales que poblaban Córdoba en la Era Glacial, a los alumnnitos de la sala azul del Jardín "Dr. Nicolás Avellaneda", de Camino a San Carlos.





“Había guanacos y ciervos que ahora ya no están más”, continúa con la explicación, al tiempo que les enseña las lanzas y las piedras sobadoras con las que los antiguos pobladores de estas tierras cazaban y limpiaban el cuero de esos animales.

“Es que no había supermercados”, contesta rápidamente uno de los chicos a la pregunta de por qué cazaba el hombre. “Sí –afirma la maestra que los acompaña–, ¿y dónde vivían?”, interroga a sus alumnos, mientras pasan a la sala que reproduce una cueva de Ongamira en el Museo de Antropología de la Universidad Nacional de Córdoba. La respuesta se oye a coro.

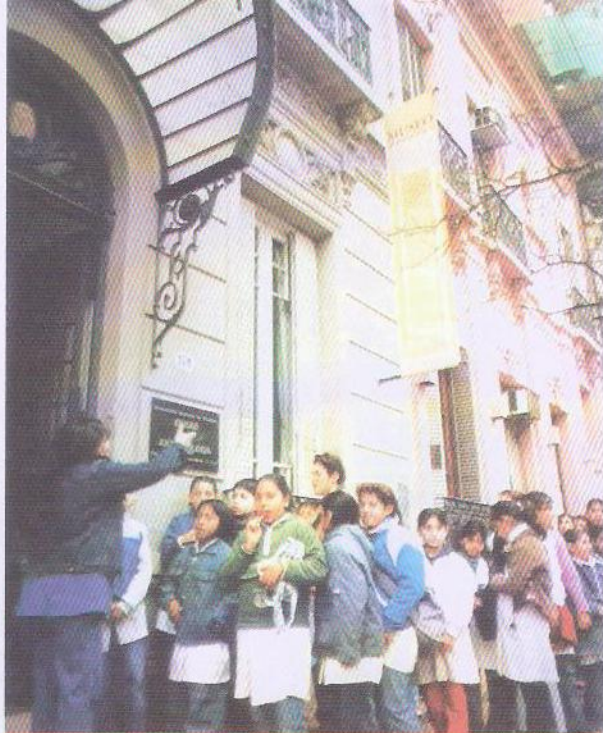
Allí, agachados entre rocas, y pudiendo tocar pieles, morteros, flechas y otros objetos arqueológicos, los chicos escuchan atentamente cómo y dónde vivían estos aborígenes nómades. También reciben comentarios las pictografías que pueden ver en una de las paredes de la cueva: según la definición de los alumnos, el arte rupestre son pinturas de cuando no existían las témperas ni las fibras. “¿Saben lo que esto?”, vuelve a interpelar la docente, sabiendo que todos responderán afirmativamente porque el día anterior estuvieron, en el aula, moliendo maíz en un mortero. Cuando pasan a la “casa-pozo”, los chicos renuevan su entusiasmo, al tiempo que aprenden que cuando los indígenas se vuelven recolectores se instalan en pequeñas casas enterradas en la tierra.

El recorrido continúa a otras de las salas del Museo que

todos los días abre sus puertas a las escuelas en cuatro turnos diferentes. Como con este grupo de alumnos de jardín, a las 9:30, a las 11, a las 14:30 y a las 16 horas, se organizan visitas guiadas para las escuelas, tanto primarias como secundarias. La temática, como es posible adivinar, cambia según la edad de los chicos y el interés de los maestros: “Cuando vienen a concertar una visita, nosotros les pedimos a los docentes que vean el museo, y que luego hablen con nosotros para poder focalizar el recorrido en base a lo que sea más pertinente”, cuentan Mariela Zabala e Isabel Roura, coordinadoras del área de Educación y Difusión del Museo de Antropología. “En general, depende de la currícula, de qué hayan trabajado en clase o si la visita es de apertura o de cierre del tema”, completa Zabala.

Las posibilidades son casi infinitas porque los recorridos y talleres que ofrece el Museo se adaptan a las distintas necesidades pedagógicas, aunque sí existen ciertos ejes a partir de los cuales estructurar la visita. Por lo pronto, están las salas, algunas con montajes como es el caso de la cueva o de la casa-pozo, y otras donde se abordan las culturas andinas, patagónicas o del noroeste argentino. Y por otro lado, también se puede trabajar con conceptos como identidad, patrimonio –el taller “¿El cuarteto es tu patrimonio?” invita a reflexionar al respecto– o debatir en torno a la investigación antropológica en el siglo XIX y la manera en que se construye el conocimiento científico. “Historias para contar, escu-





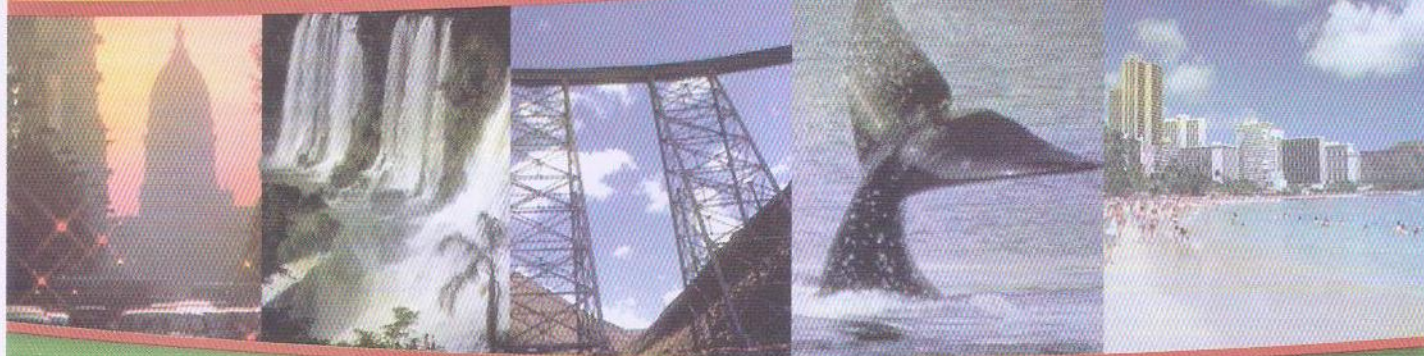
Museo de Antropología de la UNC,  
Avenida Hipólito Irigoyen 174, teléfono (0351)  
4331058, correo electrónico: [museo@ffyh.unc.edu.ar](mailto:museo@ffyh.unc.edu.ar)

char y pensar entre todos" es un conjunto de narraciones de leyendas de los pueblos originarios de la Patagonia y de las Sierras Grandes que invita a los chicos a acercarse a conceptos como diversidad cultural, recursos naturales, expresiones artísticas y organización social. Incluso los más pequeños pueden asistir al taller de cerámica escolar, en el que a través del modelado y la pintura de la cerámica con pictografías rupestres se intenta que los chicos comprendan el significado de la producción artesanal y se conecten con la creatividad y el trabajo autónomo. Los más curiosos también tienen la posibilidad de averiguar cómo se realiza el trabajo antropológico y arqueológico de campo y cuáles son las herramientas utilizadas para realizar excavaciones que permitan descubrir vestigios de sociedades pasadas, extrayendo materiales arqueológicos ¡con sus propias manos!

Como si el Museo fuera un libro que permite ir modificando los personajes, la historia y el desenlace, con sólo abrir una u otra página, ahora sólo resta que elijas tu propia aventura.

Por M.B.A.

**Ya sea por trabajo o por placer...**



**Lo único que no hacemos por usted,  
es armarle su equipaje.**

Financiación exclusiva  
para afiliados a UEPC:  
30% anticipo y 5 cuotas.

*Excursiones*

**TuriCentro**

*E.V. y T. Legajo N° 439*

Deán Funes 283 / Córdoba / Argentina - Tel/Fax: (54) 0351-411-5232 / 411-5300 - [info@turicentroviajes.com](mailto:info@turicentroviajes.com)  
Maipú 812 - 3° "J" - C.P. C1006ACL - Ciudad Autónoma de Bs.As. - República Argentina / Tel: (54 11) 5779 4150/4151





## Enseñar sí,

Los resultados del Censo Nacional Docente –realizado por el Ministerio de Educación de la Nación entre octubre y noviembre de 2004– indicaron que en el país hay 826.536 educadores. La última década, en que se incrementó el desempleo, uno de cada 20 argentinos se dedicó a enseñar. Después del Comercio y la Industria, la Educación fue el sector que más creció.

El relevamiento –encargado a 6.000 censistas que recorrieron 46 mil establecimientos, con un formulario que preguntaba a los docentes sobre su formación, actualización, nivel socioeconómico, composición familiar, nivel educativo de la familia de origen, opiniones sobre su trabajo y expectativas futuras– sigue siendo procesado, pero permitió obtener algunos datos provisori-

os. Así, por ejemplo, se sabe que el 70 por ciento de los docentes trabaja en el sector estatal, el 22 por ciento en el privado y el resto en los dos; que los años en que se registró un pico de ingreso fue entre 2001 y 2002 y que el perfil de los ingresantes sufrió una modificación porque a la carrera docente ahora acceden quienes provienen de los sectores más empobrecidos.

Las publicaciones de alcance nacional, al destacar que en la actualidad hay más docentes que hace 10 años, subrayan que éstos son menos instruidos, y avanzan en la hipótesis que los pobres se inclinan por la docencia porque ésta es una carrera corta, con salida laboral, y empleo seguro.

Enrique Bambozzi, decano de la Facultad de Educación de la Universi-

dad Católica de Córdoba, consultado sobre estos datos dijo que en América Latina todos los gobiernos tuvieron políticas educativas neoliberales que recortaron las funciones del Estado. “Entonces, hay un grupo de personas que vieron en la escuela el último reducto de lo público y, a través de ella, una posibilidad de acceder a un trabajo y a una jubilación segura. Esa manera de pensar no está mal, para nada, porque la gente necesita un puesto de trabajo seguro, un sueldo, cobertura social para su familia, vacaciones pagas ¿está tan mal pensar así?”.

Para Bambozzi, no es criticable la demanda de los trabajadores de contar con condiciones de materialidad para desarrollar su actividad, “pero, de ahí a decir que los más desfavorecidos estudian la carrera





# pero no así

docente porque es fácil y segura, eso es bastardear la educación”. Por el contrario, “yo no leería –afirma– que aumentó el número de docentes porque es un cargo seguro, sino en concordancia con la cobertura cuantitativa que tuvo el sistema educativo en América Latina donde el énfasis, en los últimos 20 años, estuvo puesto en la cobertura escolar, y en que la mayor cantidad de sujetos accedieran al sistema de instrucción básico. La idea fue que todos los niños en edad escolar estuvieran en la escuela”

Sin embargo, el aumento cuantitativo no estuvo acompañado con el aumento cualitativo, “porque esas escuelas que se construyeron carecen de condiciones materiales de trabajo para que se pueda enseñar con calidad”, afirma.

### La vocación y las condiciones de trabajo

Por otra parte, Bambozzi fue consultado en torno a la investigación realizada en Argentina, Uruguay, Perú y Brasil por el IPE (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación), que da cuenta, en por-

centajes parecidos en los cuatro países, que el cincuenta por ciento de los docentes quiere abandonar el aula. Preguntado sobre si esto es lo que se ha dado en llamar malestar docente o crisis vocacional, respondió: “Me llama la atención los titulares de los diarios que afirman que casi el 50 por ciento de los docentes quieren dejar de enseñar. Dicen algo con lo que no acuerdo, porque si tuviera la posibilidad de titular esa noticia diría: ‘enseñar sí, pero no así’”.

“De la lectura de la investigación se desprende que no está en riesgo la vocación de los docentes (entendiendo la vocación, como la libre elección de quienes eligen ser trabajadores de la enseñanza y no en un sentido espiritualista que los emula con los apóstoles), y se infiere, equivocadamente, que el 50 por ciento quiere abandonar las aulas porque ya no quiere enseñar. Creo que lo que están diciendo los docentes es que rechazan las condiciones en las cuales materializan su condición de enseñar y reniegan de las condiciones materiales de trabajo, porque no pueden ejercer aquello para lo cual fueron preparados.”

Bambozzi agrega, además, que lo que señalan los docentes argentinos es que no pueden ejercer su condición de enseñantes y que lo que está en crisis es la materialización del acto educativo: “Yo puedo dar fe de lo que digo, porque conozco las escuelas públicas de gestión oficial y de gestión no oficial, donde los docentes quieren desarrollar clases atractivas para sus alumnos adolescentes y de diez computadoras funciona una. En esas condiciones, yo me pregunto ¿cómo puede un docente dar su clase si las condiciones materiales no se lo permiten, si los pizarrones están rotos, si no tiene tizas? La escuela tiene que atender la comida y la vestimenta, y sin embargo no hay docente alguno que rechace que la escuela vista y dé de comer a sus alumnos, siempre que no interfiera con el rol de enseñar”.

“En síntesis, no creo que pueda estar afectada la intencionalidad ni la vocación docente, sino las condiciones que hacen posible el acto educativo”.

**Por L.A.**

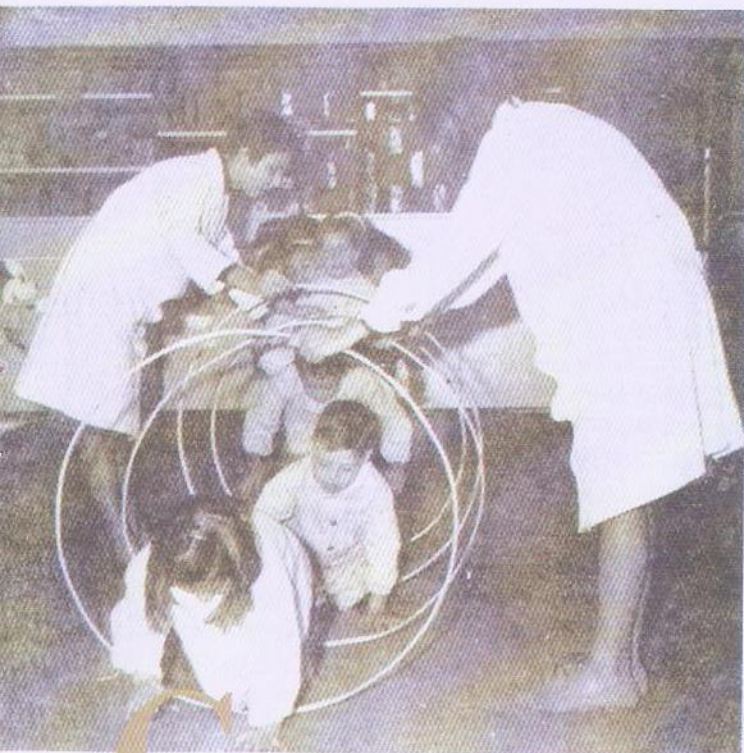


# Un hito fundacional



Nacida en los años '60 bajo la idea de "escuela nueva", la institución del Parque Sarmiento marcó un antes y un después en la educación de educadores.





Conocida como la “Escuela del Parque Sarmiento”, el Centro Educacional de Córdoba fue creado en 1967 por Ley Provincial 4.926, cuando Manuel Martínez Paz era ministro de Educación del gobierno de facto de Miguel Ángel Ferrer Deheza. Pero la creación de esta institución que marcaría un hito en la historia de la educación de educadores, recogía el impulso que se le dio a la investigación educativa durante la gobernación del radical Justo Páez Molina (1963-1966), cuyo ministro era Oscar Soto López, a quien junto al profesor Carlos Languinae se los reconoce como mentores de este centro de investigación y experimentación concebido desde el concepto de “escuela nueva”.

La experiencia también llevaba la impronta del psicólogo evolutista suizo Jean Piaget, quien afirmaba: “La principal meta de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. Hombres que sean creadores, inventores y descubridores. La segunda meta de la educación es formar mentes que estén en condiciones de criticar, verificar y no aceptar todo lo que se les propone”.

Esa fue la mística que animó muchas de las experiencias que se desarrollaron en este Centro. La más importante, la fundación —en ese mismo año ‘67— de la primera Escuela Superior de Magisterio del país, que llevó del nivel medio al terciario la formación de los maestros, anticipándose tres años a su aplicación a nivel nacional.


El profesor Hugo Bima, su director-organizador hasta 1972, destaca que “esto fue revolucionario, no sólo porque después la Nación lo impuso a todo el país, sino por la gran diferencia en los contenidos, sobre todo la aparición de las didácticas específicas. En las escuelas normales, se daba una didáctica para todo. Acá teníamos didáctica de la Lengua, de la Matemática, de las Ciencias Naturales y Sociales y hasta teníamos Teatro y Literatura Infantil como áreas específicas. Poníamos fuertemente el acento en la actividad física y en la expresión teatral y literaria, en lo estético y en las actividades prácticas”. Esa praxis se nutría también de las teorías de Cousinet, Rogers, Freinet y Dewey, entre otros inspiradores de aquella renovación pedagógica, que también abrevó en el “trabajo libre por grupos”.

De esa biblioteca se nutrían los 120 alumnos que ingresaban por año. 40 de ellos eran becados por el Consejo de Educación, y todos rendían un examen de ingreso ante un gabinete psicopedagógico. “Fueron promociones brillantes, que luego se destacaron a lo largo de su carrera por su sólida formación”, afirma Bima.

### Torbellinos de creatividad

Eduardo Moreno López, uno de los primeros egresados de la Escuela Superior, evoca: “Yo hacía diez años que trabajaba como maestro rural cuando gané la beca para estudiar en la Escuela del Parque. Fue en el ‘68. Enton-





## Un centro experimental con visión de futuro

Una de las experiencias novedosas del Centro Educativo de Córdoba, fue la Escuela Maternal, que por primera vez recibía a niños de 3 a 5 años, exclusivamente destinada a hijos de madres trabajadoras, con los que se trabajaba con especial acento en la psicomotricidad y la expresión, desde una perspectiva piagetiana. Anticipando realidades actuales, en los fundamentos se destacaba que se “recibe a niños desde los 3 años de edad y a la par que les proporciona una educación afectiva y estética mucho más depurada y completa, cumple una elevada función social: la de concurrir a remediar la incidencia del serio problema que plantea la madre con hijos pequeños que trabaja fuera del hogar”.

A partir de 1970, se comenzó a experimentar con lo que se llamaba “nivel intermedio”: alumnos de sexto y séptimo grado primario y de primero del secundario, a quienes se brindaba una formación más intensiva e integral, iniciativa que después se aplicó en otras provincias. En ese marco, una creación considerada “revolucionaria” fue el Consejo de Clase, conformado por alumnos que una vez por semana se reunían para realizar un seguimiento de las actividades de la escuela en las distintas áreas y que ejercían una suerte de autorregulación de la disciplina. Además, los chicos tenían una revista en la que publicaban sus propias creaciones literarias.

También funcionó en el Centro la Escuela de Perfeccionamiento Docente —que luego se llamaría Escuela de Conducción— donde se formaba a los candidatos a cargos directivos.

En todos los casos, la reflexión teórica y la valoración científica de los resultados iba de la mano de la innovación. “En la experiencia que más nos jugamos, que fue la del nivel intermedio, había un equipo de investigadores detrás. Y lo mismo, en la Escuela Maternal, a la evaluación la hacía gente de la Universidad Nacional de Córdoba, con todo el rigor científico, incluso con grupos de control, y después se realizó una publicación”, refiere Hugo Bima.

ces, las escuelas normales no eran formadoras de profesores, eran formadoras de maestros; y en ésta, en cambio, se formaba a profesores. Teníamos materias como geometría intuitiva, que era una novedad, y estudiábamos Piaget, que en ese momento estaba en la punta del viento. Para mí significó una puesta al día, un aggiornamento y me dio un plus desde el punto de vista de las herramientas pedagógicas. Creo que fue una experiencia muy rica, un intento de cambio”.

La profesora de aquella cátedra de Literatura Infantil, Lidia Formiga de Tosco, en una publicación realizada para el 25 aniversario de la Escuela Superior, recordaba que “no había por ese tiempo la actual superproducción de libros para chicos, y la búsqueda de material me fascinaba. Algunas de mis propuestas parecieron ‘atrevidas’, como aconsejar ‘El vino del estío’, de Ray Bradbury, para 7° grado. Un excelente equipo docente me brindó el apoyo necesario para crecer y perfeccionarme”. También allí, María Rosa Fínchelman, escribía: “Torbellinos de experiencias, de creatividad, de ideas; de imaginación puestas al servicio, no sólo de la enseñanza-aprendizaje, sino también de la comunicación, del vínculo fraternal, de la concordia firme y solidaria con colegas y alumnos”.

Su primer director explica que “la Ley 4.926 establecía que la escuela dependía directamente del Ministro de Educación, porque era una escuela experimental, y esto le daba mucha libertad de acción para innovar. Y tuvo su auge entre su creación, en el año ‘67, hasta el ‘76, cuando bajo el gobierno militar la experiencia se empieza a desdibujar. Hasta que en 1984, la ley que crea la Dirección de Innovaciones Educativas deroga a su vez la Ley 4.926”.

Ya jubilado de la docencia, Bima rememora: “Al crearse esta escuela, yo tenía 25 años. Las nuevas generaciones quizás no tienen ni idea que esto existió, pero para la nuestra fue muy importante. Había una mística que apuntaba a renovar la dinámica de la escuela, a la que entonces se veía como demasiado tradicional”.

**Por A.O.**





En un colegio de la localidad de Malvinas Argentinas, padres, docentes y alumnos llevan adelante un proyecto educativo basado en la idea de que la escuela debe servir para interpretar y transformar la realidad de los sectores más necesitados de la población.

# Popular y cristiana





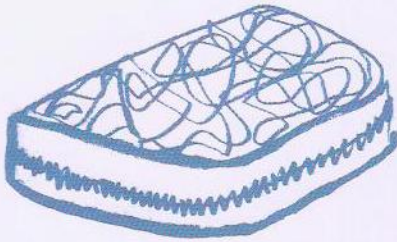
Teniendo como línea directriz el concepto de educación popular de Paulo Freire, en el sector tercero —una de los más empobrecidos— de la localidad de Malvinas Argentinas, desde el 2002, funciona la escuela lasallana “Héctor Valdivieso”. Con raíces en la pedagogía freiriana —que sostiene que el conocimiento no es neutral, sino que crea subjetividades y que la tarea de la escuela es crear conciencia, un saber emancipador para los pobres—, el colegio busca que los niños y sus padres puedan comprender y transformar la realidad que los rodea y su propia conciencia.

“Cuando se abrió el colegio, el primer tema en el que empezamos a trabajar —para revertirlo— fue el de la escuela como fuente de sufrimiento”, dice Patricio Bolton, su director. Durante el 2001, cuando ya existía la decisión de la orden religiosa lasallana de crear, en la zona, un colegio que tuviera un proyecto pedagógico

distinto al de una escuela tradicional, los maestros salieron a recorrer el barrio para “poder leer la conciencia colectiva”: “Y hablando con los chicos y con los padres, descubrimos que, para muchos, ir a la escuela era sufrir”. “Para los adultos, porque muchas veces no podían comprar las cosas que les pedían: útiles, libros, guardapolvos... Y para muchos de los chicos, porque vivían en el sector tercero de Malvinas y les daba miedo caminar hasta el sector segundo, que es el centro, donde estaba la única escuela primaria del pueblo: primero, porque tenían que cruzar la ruta 19, en la que hubo varias muertes por accidentes y, después, porque en las calles no hay iluminación”, explica. “Además, si era invierno, pasaban frío, y si llovía, como no hay asfalto, tenían que embarrarse o faltar a la escuela”, finaliza.

Así, se construyó un colegio en el sector tercero de Malvinas, donde los chicos no tuvieran que cruzar la ruta,





embarrarse ni pasar frío. Y en función del “núcleo problemático” existente, hicieron una escuela que “tuviera otra cara”: sin guardapolvo, timbre, ni ninguno de los ritos escolares que pudieran ser “signo de sufrimiento”. En esta búsqueda por transformar la conciencia existente, armaron una cartuchera comunitaria en el que los útiles son de todos, y en el que cada uno se hace cargo de una tarea (llevarse a su casa, sacar punta a los lápices, guardarlos, fijarse si falta algo) y modificaron las tradicionales relaciones entre docente-alumno: “En el aula tenemos ‘maestros ayudantes’, que son los mismos chicos que se sientan al lado y ayudan a los compañeros que menos saben. Es la manera de crear la idea de horizontalidad: acá los chicos no tienen miedo ni al director ni a los maestros, e igual saben perfectamente cuándo traspasaron los límites”.

### Un aula democrática

“Esta escuela es mucho más linda. Nos enseñan no sólo a estudiar, sino a compartir”, dice Priscila Gómez, de 6° grado y alumna de la escuela lasallana desde su inauguración, dando testimonio que el colegio “Héctor Valdivieso” está cumpliendo su cometido. “Además nos llevan de paseo”, se apura a contestar Matías Rodas, de tercero, cuando a la pregunta de si les gusta el cole le sigue el interrogante de por qué: “El jueves los delegados vamos al Parque Sarmiento; antes fuimos a Valle Hermoso y a San Antonio”.

Los delegados son quince alumnos, dos por grado hasta cuarto, tres en quinto y cuatro en sexto, que fueron elegidos a principio de año por sus compañeros de curso y que se reúnen en Asamblea, todos los martes de 8 a 9 de la mañana para hablar y decidir sobre los temas más diversos, que antes y después son tratados en la hora grupal, una reunión entre los alumnos del mismo grado.

La Asamblea de alumnos es uno de los “dispositivos institucionales” creados con el objetivo de formar sujetos solidarios, democráticos y comprometidos y fomentar una ciudadanía participativa y activa que les permita comprender y transformar la realidad que los rodea.

“El otro día elegimos el nombre del nuevo comedor –cuenta Matías, delegado de tercero–, cada grado propuso uno, y luego votamos el que más nos gustaba, que fue ‘Mi lugar’”. “E hicimos una bandera; al final Oscar –Pettina, vicedirector– combinó las tres más lindas, la de tercero, cuarto y sexto”, interrumpe Priscila.

“También hablamos de lo que pasa en los recreos –dice Florencia Olmos, representante de tercero–, si los chicos se pelean o se roban las cosas”. Como los problemas se discuten entre todos, la solución también es tomada en conjunto: para evitar que los alumnos más grandes puedan atropellar a los más chicos, hace poco decidieron dividir el recreo por grados: primero salen de 1° a 3° y luego de 4° a 6°. “Nosotros, en mi grado, –dice Matías– para evitar los robos elegimos a un chico que no le gusta ir a jugar, para que se quede en el aula y vea quién entra”.

10% de descuento  
afiliados UEPC.



**LOS AROMOS**

Cabañas de Descanso

Villa Berna

Tel. 0351-155209340 / 03546-487036

Villa Berna - Calamuchita - Córdoba

[www.aromos.net](http://www.aromos.net) - [losaromos@calamuchitanet.com.ar](mailto:losaromos@calamuchitanet.com.ar)





Patricio Bolton, director.

En estos o en otros casos en los que hay una falta disciplinaria, de lo que se trata es de que los chicos analicen lo vivido, asuman la responsabilidad de que se traspasó un límite y decidan las medidas a tomar, ya sean reparatorias o de sanción.

En Asamblea no sólo discuten cuestiones referidas a lo que pasa dentro del cole, como fue el debate que surgió acerca del porqué no usaban guardapolvos, en el que por abrumadora mayoría ganó la moción de que no querían uniforme “para que cada uno se mostrara tal cual es”. “El otro día vino a Malvinas un comisario nuevo, así que lo fuimos a visitar para darle la bienvenida, le llevamos una caja de bombones, y como no lo encontramos le dejamos una carta en donde le pedíamos luces en la calle, más seguridad, policías en la cuadra porque hay muchos robos”, cuenta Lucas Amézaga, delegado de sexto.

### **Pertenencia y participación**

La horizontalidad de las relaciones, según explica el director, Patricio Bolton –o Pato como lo dicen sus alumnos– permite una “predisposición afectiva” para que el aprendizaje sea significativo. “Por ejemplo, nos juntamos con los papás y mientras tomamos leche chocolatada, corregimos entre todos el cuento que luego los chicos van a representar en teatro: todos disfrutamos del aprendizaje”, señala. “Yo era el gato con botas”, dice Matías de tercero, al tiempo que explica: “Una vez por mes con el profe Pablo y el profe Ale elegimos un cuento para hacer una obra, y las mamás nos ayudan a ensayar y a escribir bien el cuento”.





El de los cuentos es sólo uno de los “proyectos áulicos integrados”, tal como denominan a las actividades en las que participan todos, tratando de transformar lo que llaman el “núcleo problemático” detectado en la comunidad, que este año es la falta de diálogo, el aislamiento y la violencia en el barrio o en la escuela (*Ver Organización comunitaria*). Con ese espíritu también pintaron un mural en una pared de la calle Rivadavia, a dos cuadras de la escuela: “Hicimos dibujos y escribimos la frase ‘Es feliz trabajar juntos’”, cuenta Priscila a coro con Matías. “Nos dividimos en dos grupos y mientras uno pintaba, el otro con Mario, el profe de música, cantaba, después cambiamos”, recuerdan. ¿Qué pintaron? Bueno, “todo lo que puede tener el barrio”: árboles, animales, plantas, casas, personas, pájaros... Aunque la participación de las madres en esta oportunidad se limitó a cebar y a tomar mate, a los chicos parece haberles encantado igual. Y las anécdotas siguen: de cuando fueron al geriátrico para que los abuelos les contaran chistes y cuentos que luego recopilaron; de cuando plantaron árboles... y así.

Los padres, además de participar en estos proyectos áulicos integrados, también forman parte de la Asamblea de Padres que cada dos meses se reúne para reflexionar acerca de lo que quieren para el barrio y la escuela, y de los “espacios socio-comunitarios” que se constituyeron para dar respuesta a las problemáticas existentes. Así, hay un grupo de mamás que trabajan en una comisión de vivienda, donde hacen pequeños préstamos, para que, por ejemplo, puedan comprar una puerta o una ventana que haga falta para la casa; otro grupo de padres trabaja sobre la problemática de salud, otro en la de la alimentación, otros buscan becas para los niños de la escuela, otros hacen apoyo escolar o forman un ropero comunitario... De lo que se trata es que ellos puedan tener un espacio de referencia, pertenencia y de decisión sobre el proyecto de la escuela. Tanto es así, que el proceso de selección de los nuevos maestros también pasa por los padres: “Fue lo más atrevido que hicimos”, dice Pato. “Dos o tres mamás junto a cuatro o cinco maestros entrevistan y deciden sobre los postulantes: los maestros por ahí tienen una mirada que se centra en lo pedagógico y en los contenidos, en cambio los padres introducen otros temas, que a ellos les interesan, que de otra manera se perderían. Por ejemplo, les preguntan si están dispuestos a abrirse, qué lugar van a tener los padres en el aula o directamente: ‘Si a mi hijo le pegaran ¿qué harías?; si notás que robaron, ¿qué haces?’”, explica, al tiempo que afirma que de esa manera se genera un consenso muy fuerte.

## ORGANIZACIÓN COMUNITARIA

Desde sus inicios, la escuela Héctor Valdivieso ha tenido como objetivo fundamental que los alumnos y sus padres puedan interpretar y transformar la realidad, a través de la organización comunitaria, la creación de una ciudadanía participativa y activa y la formación de sujetos solidarios, democráticos y comprometidos.

En este marco, los maestros, en febrero, antes del inicio del ciclo escolar, recorren el barrio y visitan a los vecinos, con el objetivo de poder detectar cuáles son los principales “núcleos problemáticos”, tanto de la escuela como del barrio, para poder abordarlos en la Asamblea de alumnos, en la Asamblea de padres, a través de la currícula o de los proyectos integrados (en los que participan los chicos, sus padres y los maestros) y en los espacios sociocomunitarios con los que cuentan.

Este año, están trabajando sobre lo que han llamado un “nivel relacional bajo”, frase con la que han resumido la falta de diálogo, la violencia y el aislamiento que los vecinos expresaron: “Hay un nivel alto de agresión entre los niños. No distinguen juego de agresión”. “Acá hay mucha gente mala, no hay que confiarse” y “Prefiero estar sola y encerrada con hambre, que salir afuera y tener líos”, son algunas de las cosas dichas por los padres que participan en la Asamblea.



## Resignificación de los contenidos

Convencidos de que todo acto educativo es una práctica pedagógico-política porque crea en los sujetos una determinada conciencia, les confiere la oportunidad de construir una mirada sobre sí mismos y sobre el mundo, y los relaciona con la historia y lo cotidiano, los maestros de la escuela “Héctor Valdivieso” una vez por semana, durante tres horas tienen una reunión de formación y de reflexión, en la que diseñan cómo van a trabajar en cada una de las materias los núcleos problemáticos.

“Armamos lo que se llama una ‘unidad didáctica resignificada’ –ilustra el director– por ejemplo, en ciencias sociales, en quinto grado, donde se ve la historia de 1492 a 1810, lo que tratamos es que la currícula ayude a leer cómo, antes de la conquista, existía un sentimiento comunitario indigenista”.

“El PEI –proyecto educativo institucional– debe servir para crear y transformar la conciencia”, continúa. “Si no puedo cambiar los contenidos o jerarquizarlos, lo que hago es crear una didáctica que me ayude a abordarlos de una manera más comunitaria. Esto no es mecánico: no por pintar una pared voy a cambiar la conciencia, pero año a año, cada granito de arena va sumando”, concluye.

En definitiva, a través de la participación y la discusión, la escuela intenta suscitar en el otro una resistencia interior y afectiva: “Yo puedo, yo valgo, yo sé, yo voy a salir adelante”.

Por M.B.A.





no considera a la educación una prioridad, desatendiendo las escuelas, no asignando un presupuesto adecuado, pagando mal a los docentes, creo que eso se traslada a la sociedad. Entonces, nosotros que somos los actores involucrados, también estamos desvalorizados". Además, observa que "los chicos hoy tienen muchísimos ejemplos de no autoridad". "Empezando por la casa, por sus padres que no pueden ponerles límites, y también en la sociedad, desde funcionarios y políticos corruptos hasta figuras mediáticas que se transforman en ídolos para los chicos. Hay que remar mucho contra eso".

### Educar desde el ejemplo

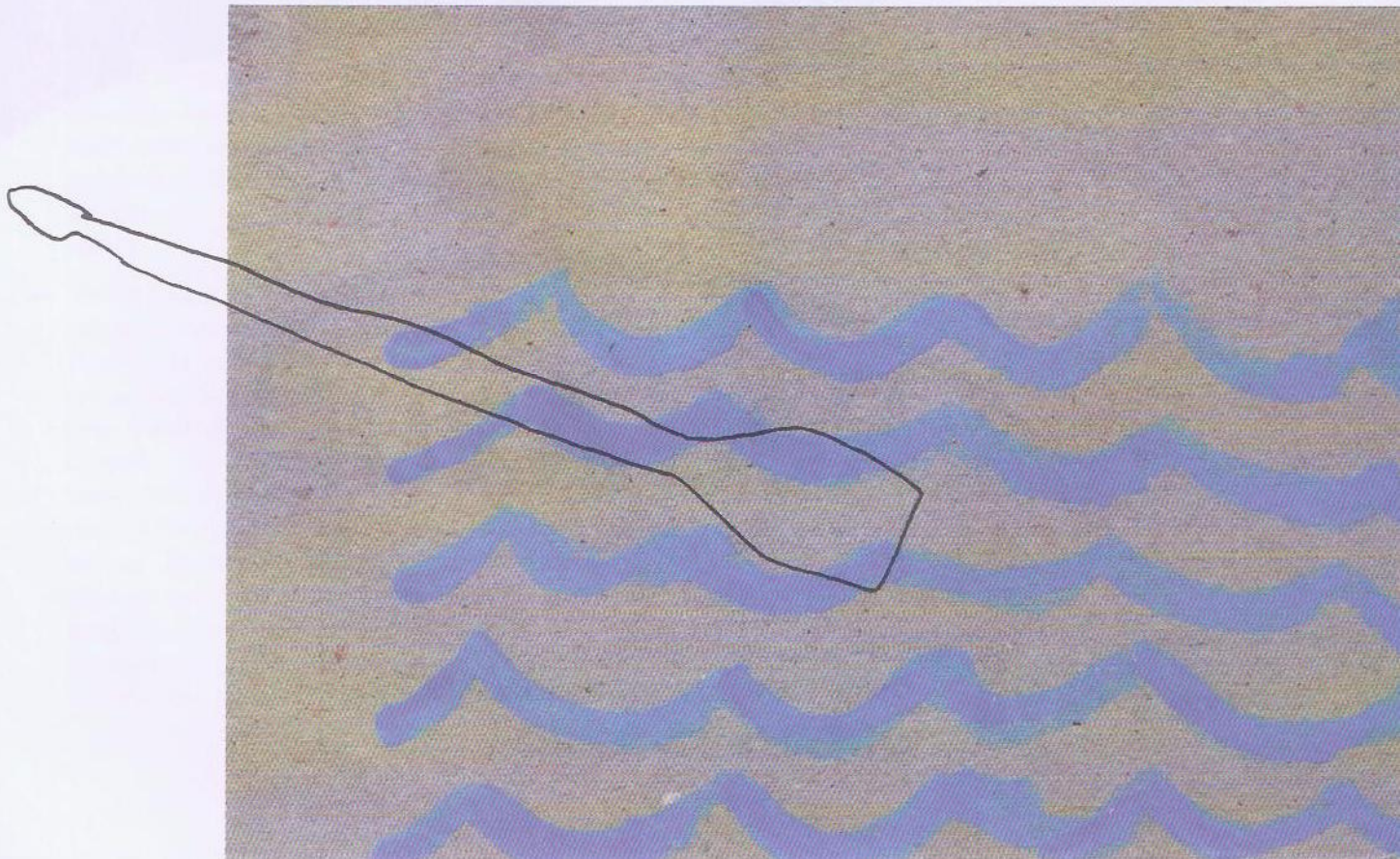
"La autoridad pedagógica va de la mano de la autoridad epistemológica, pero también de la autoridad moral –sostiene Suligay–. Yo no puedo enseñar si no creo en la capacidad de aprender de mis alumnos, si no tengo confianza que ellos pueden aprender. Jacotot, un educador francés del siglo XIX, dijo que un maestro emancipador puede enseñar hasta lo que no sabe si confía en la capacidad de aprender de sus alumnos. Ahí está la dimensión moral y ponernos a enseñar, transmitir, no darles la actividad para que ellos trabajen solos".

Rodríguez apunta que "no hay ejemplos a nivel político, ni a nivel institucional". "Y respecto a sus pares, por ahí ven que otros chicos viven en mejores condiciones

que ellos y están haciendo algo ilícito. Y buscan encontrar en el profesor lo que les falta en la casa, la comunicación. Tenés que asumir tantos roles, que descuidás el rol de capacitador y te sentís cómplice de ese proceso de falta de educación".

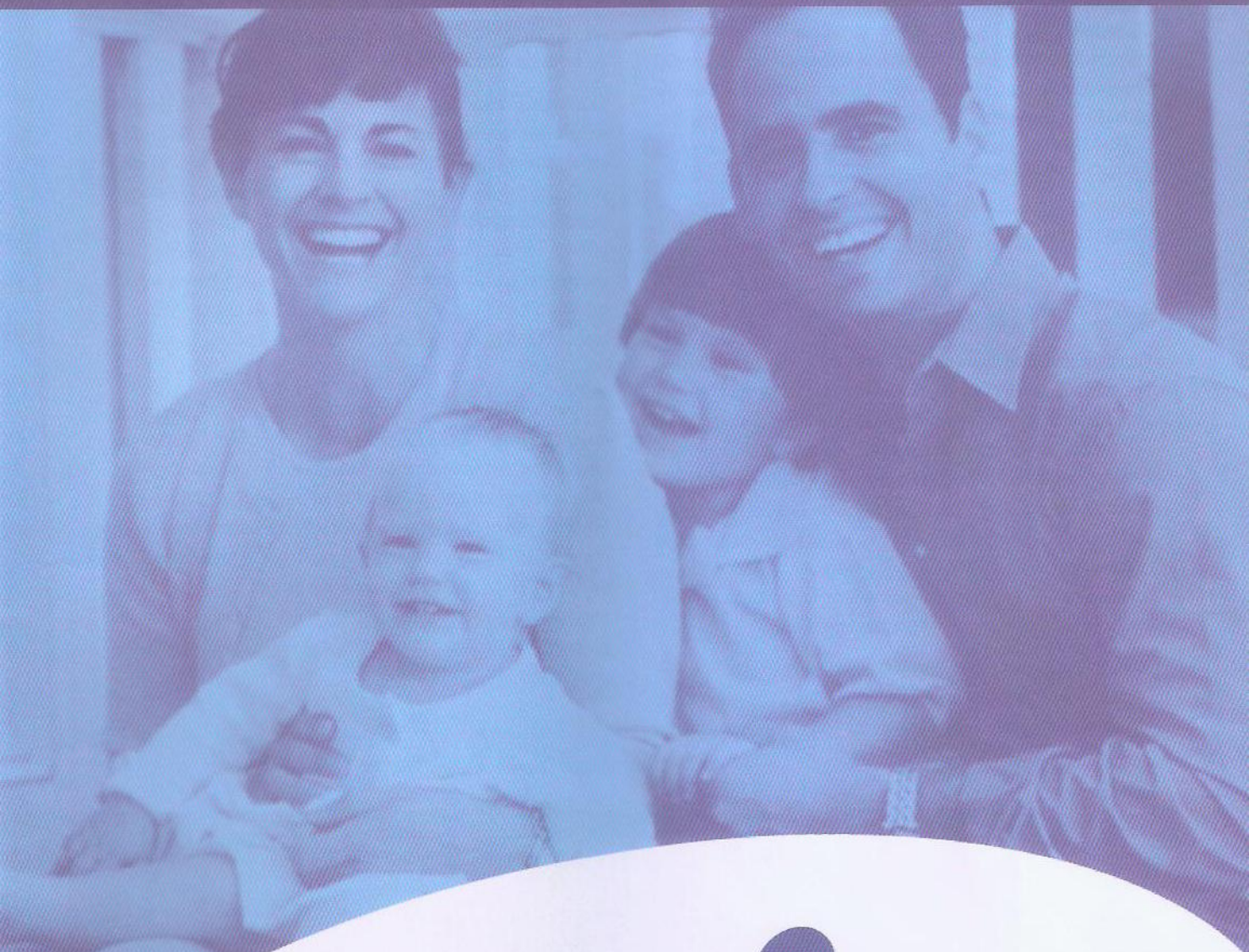
También Fernández se asume como "defensora de que se eduque con el ejemplo. El chico reconoce autoridad en el docente que no amenaza pero cumple, en el que pone pautas claras de trabajo desde el inicio, en el que se esmera y prepara sus clases. Por el contrario, yo no puedo exigir puntualidad si siempre llego tarde. No puedo exigir que entreguen un trabajo en tiempo y forma si después me tomo un mes para corregirlo. Son cosas elementales que hacen a la diferencia en la mirada del chico".

En ese sentido, Pablo Orsi, profesor de educación física en el Ipem de barrio Los Gigantes, propone: "Yo lo veo como una negociación permanente. Si uno quiere una educación tradicional con el docente arriba de un escalón y el alumno abajo e imponerles las actividades, se complica mucho más. Hay que llegar a acuerdos. En nuestra materia que se da mucho que el alumno quiera jugar al fútbol. Entonces uno negocia: algunas veces jugamos y otras veces hacemos otra actividad. Así se llega a acuerdos interesantes".





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**



## Turismo recreativo

Una de las áreas de trabajo de La Payana es el turismo, desde una línea educativa: "Este año hicimos una experiencia en distintos complejos de Capilla del Monte, donde trabajamos la cultura comechingona y la cultura de principios del siglo XX".

"El turismo tiene un fin de lucro, pero también puede ser parte del desarrollo de las personas. Desde la recreación, la gente puede descubrir cosas de las que antes no se daba cuenta, por ejemplo de que está caminando arriba de una piedra en donde hay morteros. Nosotros hacíamos que los turistas molieran Algarroba o hicieran *patái*, o tortas fritas con la harina que habíamos molido, y así se generaba un espacio diferente. Se trata de llevar la recreación a todos los ámbitos, aunque hay sectores del turismo que dicen: 'La gente no viene a pensar'. Nosotros planteamos que, a donde uno va siempre hay personas para conocer y una cultura que conocer y respetar", finaliza Cópola.

de Johan Huizinga, historiador holandés que concibió el juego como un fenómeno de la cultura y como una función humana tan esencial como la reflexión y el trabajo. En su obra "Homo Ludens" (El hombre que juega), escrita en 1938, "Huizinga distingue al juego como un acto libre, la persona juega por que quiere". "Plantea además -explica Cópola- que es un acto social, un acto de acuerdo y desacuerdo. Yo acuerdo con vos si al truco voy a jugar con flor o sin flor. O

acordamos si aquella pared va a ser la piedra para la escondida. El juego favorece los acuerdos y no los desacuerdos. Y ese acuerdo, ese acto social, es la base de la vida del hombre en convivencia".

En cuanto a "la violencia en los recreos", Cópola considera que en realidad "se trata de agresión". "Pero hay que tener en cuenta que a veces esa agresión es por no permitir el juego". Se trata de "generar un espacio donde se pueda jugar, para bajar los niveles de agresión.

Si siguen ocurriendo agresiones en el patio, no es cuestión de prohibir. Hay que sentarse, analizar lo que pasa y establecer acuerdos de convivencia". Y cita una experiencia del autor y docente brasileño Fernando Mascarenhas, en la Universidad Federal de Goiás (estado de Goiânia): "Hace unos años tuve la oportunidad de observar lo que se hace con los chicos de la calle. Era muy interesante ver a estos chicos, que no tienen ningún tipo de contención y realmente viven en la calle -y vivir en la calle en Brasil no es lo mismo que en la Argentina-, cómo se sentaban a problematizar y cómo modificaban las reglas del juego cuando había una agresión". "Esto es lo que debemos generar para mostrar al juego como lugar de posibles acuerdos. Cuando la persona crece en el acuerdo, implica pensar en el colectivo", concluye.

Por A.O.

## Préstamos Personales BH

Un préstamo en cualquier momento

- Montos: hasta \$ 30.000
- Plazo: hasta 48 meses
- Tasa: Fija o Variable
- Destino: Libre

También puede consultar por PRESTAMOS HIPOTECARIOS y tarjeta de crédito VISA (Sin costo de emisión por el primer año)

**BCP commerce**  
Comercializadora



BANCO  
HIPOTECARIO

### Consultas:

**Stand en UEPC** - Córdoba - 25 de Mayo 427  
Tel: (0351) 410-1400 - Interno: 1221

**Lunes a Viernes de 10:00 hs. a 15:00 hs.**

**Oficina Centro** - Rivadavia 146 - Of.6 - Córdoba  
Galería de la Merced - Tel.: (0351) 428-2451  
e-mail: bcpcommerce@hotmail.com

**Lunes a Viernes de 09:00 hs. a 19:00 hs.**





## Una puerta de entrada a la emoción

**M**uchos docentes usan el cine como recurso para enseñar historia, motivar a sus alumnos y enriquecer el proceso de aprendizaje. Sin embargo, elegir la película adecuada, seleccionar los fragmentos pertinentes o definir la metodología de abordaje no es tarea sencilla.

“Para lograr un trabajo satisfactorio en el aula, uno de los primeros pasos es situar la obra. Antes del visionado, hay que poder explicitar por qué se elige la película. Al estudiante le debe quedar claro que ver una película no es recreo, sino una experiencia educativa”, afirma Marcela López, comunicadora social, quien, junto a Alejandra Rodríguez, profesora de historia, dicta talleres destinados a docentes de EGB, polimodal y nivel ter-

ciario, acerca de cómo trabajar películas en el aula.

“A partir de los contenidos que tenemos que enseñar, vemos de qué películas disponemos, y cuáles son las que mejor representan esos contenidos. Luego, se fragmenta si es necesario”, propone López como pasos para seleccionar el material. “La proyección de una película está acotada a los objetivos que se propone el docente, a veces sólo basta con trabajar fragmentos”.

Como recurso pedagógico, su uso depende de la imaginación del docente: “Lo que comúnmente se hace es elaborar un cuestionario para responder después en torno a lo que vieron, pero es posible ir más allá: el alumno puede hacer una lectura en la cual cambie el final, o



contar la película desde un personaje secundario que, lleva a entender desde qué perspectivas se construyen las historias y se cuenta lo que se quiere contar”.

Para Marcela López, la película es una pieza más que se incluye en la secuencia didáctica y, en ese sentido, “el docente debe tener en claro para qué la va a utilizar: motivar, disparar un proceso de investigación, evaluar contenidos trabajados antes, o entrenar la mirada a partir del lenguaje más familiar de los chicos que es el audiovisual, para que sepan decantar lo que lo que les cuentan, que no se queden con el nivel narrativo lineal”.

Los alumnos pueden aprender entonces cómo se arma un discurso, o cuáles son los mecanismos de construcción de sentido: “*Camila* de María Luisa Bemberg tiene el *leit motiv* de una historia de amor que se inscribe en un proceso histórico de violencia y terror en medio del rosismo. La película es de 1984, cuando estábamos saliendo de la dictadura, y no es casual que ponga el acento en el exilio, en los libros prohibidos. Rosas está representado desde su rasgo más sanguinario y represor, a diferencia de otra versión de la historia realizada por Manuel Antón en 1972 que, desde el revisionismo histórico, recupera el rosismo”, pone como ejemplo la especialista.

Situar la película en el contexto y en el momento histórico en la que fue realizada permite “develar los mecanismos de la versión que nos proponen y ver cómo se va colando ese presente de producción con ese pasado que se representa”. “La película debe ayudar a salir de posiciones maniqueas de la historia. Los procesos históricos son complejos y multicausales, y no se pueden reducir a dos bandos”, opina Marcela López, para quien el discurso audiovisual está instalado en las escuelas, pero no está instalado formalmente en la currícula. Insiste, además, en que el desafío para los docentes es “entrenar la mirada de los chicos”. “La metodología que proponemos se puede aplicar a otros productos: cómo se arma una película, analizar los dibujos animados que tanto le preocupan a los padres y maestros, ver series televisivas violentas... los chicos adquieren herramientas para entender cómo se construye el sentido a partir de la puesta en pantalla de las imágenes”.

Finalmente, para quienes temen la competencia del cine o la televisión frente al libro, Marcela López propone “tender un puente” entre ambos. “El cine es una puerta de entrada a la emoción, a lo sensorial y la escuela tiene que aprovechar esa posibilidad. El libro no deja de existir nunca, la película es un recurso más para ir y volver al texto. La película es un texto que nos abre a la lectura de otros textos”, concluye.

## Las imágenes nos hablan

Preguntas a tener en cuenta para extraer la información básica del discurso audiovisual:

**De qué habla.** Ubica el recorte temático que hace el autor y permite sintetizar su argumento detectando el conflicto matriz, o sea, el núcleo que desencadena la acción.

**Cuándo transcurre la acción.** Ubica el tiempo histórico del relato, el contexto de la acción, define la línea de tiempo que recorren los protagonistas.

**Dónde se desarrolla la trama.** Lugar de la acción y contexto.

**Quiénes son los protagonistas.** Los personajes, sus funciones en el relato, sus valores y motivaciones.

**Cómo se presentan los hechos.** Remite al modo en que se narra, puede estar organizado cronológicamente o no.

## Menú para tener en cuenta

- La caída del peronismo y la resistencia peronista (de 1955 hasta 1973) con el visionado de tres películas que proponen versiones singulares sobre el tema: **Operación Masacre** (Jorge Cedrón), **Los hijos de Fierro** (Fernando Solanas) y **Los traidores** (Raimundo Gleyzer).

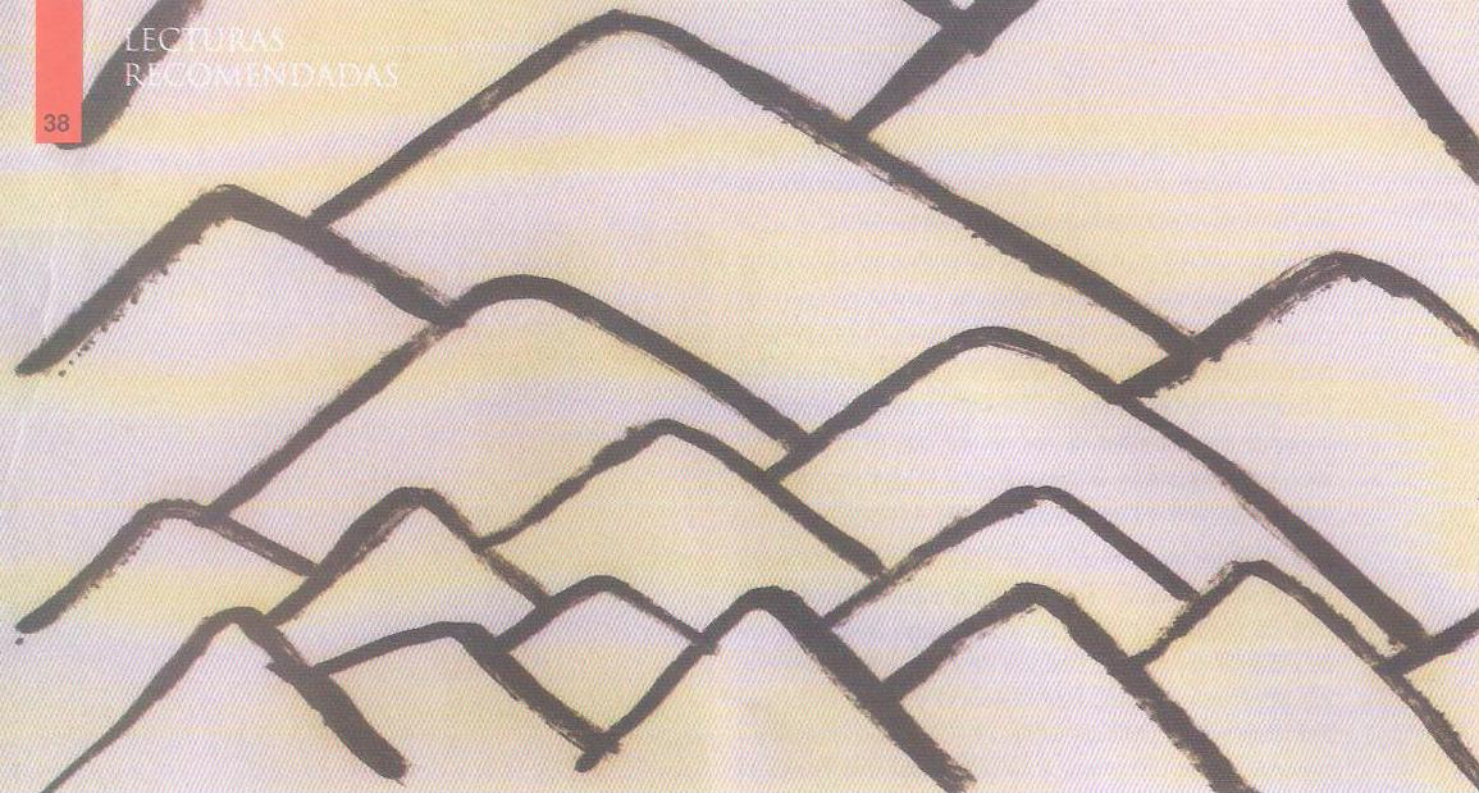
- La guerra de secesión y el problema Norte-Sur de Estados Unidos en **El nacimiento de una nación** de David Griffith.

- La historia Argentina de principios del siglo XX se cuenta en **El fusilamiento de Dorrego** (1909), **La Revolución de Mayo**; **Camila O' Gorman** (la primera versión), **Amalia** (1914).

- **La Patagonia Rebelde**, de Héctor Olivera, se inspira en la voluminosa investigación de Osvaldo Bayer (**Los vengadores de la Patagonia Trágica**) sobre la huelga de peones rurales en el Sur argentino entre 1920 y 1921 y la feroz represión de este movimiento obrero.

Por S.Z. y M.M.





## Yo empecé a leer robando

**N**ací y crecí en un pequeño pueblo del sur de la Provincia, General Cabrera. Es un pueblo que se encuentra justo en medio de la llanura, en el borde de la pampa seca. Como zona productora, es algo así como el centro nacional del maní, ya que es por allí donde se cultiva la mayor parte de esa cosecha. También se siembra soja, maíz y un poco de sorgo.

En Cabrera no hay librerías, ninguna. A cambio, en casa había una bastante bien poblada biblioteca. Mi tía Carmen, también, que vive a la vuelta de casa, tiene una muy buena biblioteca. Yo comencé a leer robando —o tomando libros prestados— de esas bibliotecas. Cuando era chico, no usaba señaladores y, para saber en qué página había dejado de leer, doblaba una esquina de la hoja. Mi tía Carmen odiaba eso y alguna vez amenazó con ya no prestarme libros si lo seguía haciendo.

Para mí, los libros eran cosas que venían de otros lugares, lejanos, de la ciudad. Cuando mi mamá o mi tía volvían de Córdoba, o de Río Cuarto, siempre volvían con libros. Compraban libros para leer ellas y también, para sus trabajos (ambas eran profesoras de Lengua y Literatura). Los libros llegaban de lejos. La gente que vive entre montañas sabe constantemente que hay un más allá, un detrás de las montañas, eso los impulsa a seguir, a investigar, a andar. A los que viven a orillas de un río

les pasa lo mismo: por el río llegan barcos, marineros e historias lejanas que confirman que el mundo es grande y que en todos lados pasan cosas. Pero, para los que nacimos en la llanura, es diferente. La llanura es chata, lisa, infinita. La vista no puede posarse en ningún lado. El horizonte nunca es una línea definida, sino una bruma que se pierde. Por más que uno camine todo sigue igual. Si se adelanta un paso, el horizonte se corre un paso hacia atrás. Siempre tierra llana e igual. Los libros funcionaron para mí como las montañas para otros. Me confirmaron que había mundos más lejos, me convencieron de que uno puede ir a buscarlos. Me permitieron la evasión. Los libros eran otros mundos, fantasías, cosas inimaginables, otros modos de vida, el escape a la opresión del llano.

Comencé a leer desde muy chico y siempre leí mucho, muchísimo. Una especie de obsesivo de la lectura. Para mí no había placer más grande que tirarme al sol con un libro, en el campo, sobre la gramilla, en otoño, y leer. Podía irme muy lejos, con la imaginación y después volver, cuando amenazaba el hambre, y pedir una taza de café con leche y pan con manteca. Así leí *Las Aventuras de Sherlock Holmes*; los libros de Stevenson y de Julio Verne; *Sandokan y los Tigres de la Malasia*, de Salgari; los cuentos de Poe, de Chesterton; Mark Twain; Jack London; *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde.





Antes, cuando era mucho más chico, me habían leído adaptaciones de los mitos griegos, y de cuentos de los hermanos Grim. Yo todavía no sabía leer y miraba las figuritas. Cuando uno no sabe leer, las páginas con letras son como una mancha de tinta negra enmarañada: imposible imaginarse qué es lo que allí dice. Entonces uno imagina, o inventa en base a las imágenes que acompañan el texto. En mi casa había un libro sobre el Renacimiento, a todo color y con muchísimas imágenes. No hay cosa mejor para la imaginación que esa manía de los pintores renacentistas de pintar todo en planos generales —una ciudad, por ejemplo, vista desde el aire—, con pequeñas escenas que se dan en simultáneo en distintas zonas de la ciudad: el médico que extrae muelas con una gran pinza, dos sacerdotes que queman una bruja, un desfile con elefantes, el zapatero que remienda, en el muelle descargan un barco, una doncella se asoma a una ventana, un caballo relincha y se retoba junto a un pajar, un puesto en el mercado que se prende fuego. La vista salta de una escena a otra, todo en la misma ilustración, y surgen mil historias: literatura potencial.

Después, de grande, cuando ya se me había pegado el vi-

cio de la lectura, encontré un montón de autores de esos que se aman, se veneran o se admiran. Libros a los que uno vuelve porque sabe que allí será bien recibido o encontrará allí los modos de nombrar los sentimientos que, en determinado momentos, lo desbordan: los cuentos de Djuna Barnes y de Paul Bowles, los cuentos de Carver o Hemingway o de Richard Ford, *El gran Gatsby*, de Francis Scott Fitzgerald; las novelas de Virginia Woolf, de Faulkner. Tolstoi. Onetti. Nabokov. Clarice Lispector. Federico García Lorca. Michel Tournier. *Las dos Marguerites*, *la Yourcenar* y *la Duras*. Antonio Di Benedetto. George Perec. Natalia Ginzburg. Cesare Pavese. Juan José Sáer. Andrés Rivera. Todos autores que de una manera u otra me marcaron en determinados momentos y que, en mi recuerdo, han quedado ligados a esas etapas de mi vida. Gente que se sentó un día a escribir y gastó su vida en eso, sólo para darme a mí goce y buenos ratos. Entonces compartirlos, “pasarles el dato”, para que ustedes también los disfruten.

**Por Federico Falco**  
Escritor cordobés.



# Novedades

## Editoriales

### “Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela”

**Berta Braslavsky**

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2005

A lo largo de sus cuatro partes, este libro responde al problema de la comprensión del sistema alfabético, (desde el nacimiento a los 8 años). Se mantiene a través de toda la historia de la enseñanza de la lectura y de la escritura y, finalmente es el centro de la preocupación pedagógica del presente.

Ocupa, en estas páginas, un espacio importante el análisis de las estrategias del niño y especialmente de las estrategias educacionales para la comprensión del texto, que a su vez se apoya en un modelo evaluativo holístico, continuo y formativo, tomando como ejemplo un caso concreto de aplicación.

Dice la autora: “Se ha comprobado que mientras el niño construye su habla, comienza también a hacerla objeto de su reflexión”. Según la “teoría del cristal”, primero se mira espontánea y naturalmente a través del mismo, pero cuando se hace opaco se toma conciencia de que ese cristal existe. Del mismo modo, se ha tratado de explicar lo que se llamó la toma de conciencia lingüística.

### “La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”

**Emilio Tenti Fanfani**

SIGLO XXI EDITORES, 2005

Este libro se puede resumir diciendo: muchísima información real sobre la condición docente: edad y género, docente y familia, salario, procedencia social, imagen de clase, percepción de pobreza, trayectoria social, los docentes y sus valores; los docentes y sus consumos culturales; el trabajo del docente y la política, etc.

El autor sostiene que los discursos sobre los docentes han estado basados en concepciones ideales o, más precisamente, en concepciones ideológicas. Que el oficio docente posee una heterogeneidad

creciente, que es fuerte el deterioro de las recompensas materiales y simbólicas, y que la docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente.

Es todo un informe, toda una recopilación sumamente necesaria para saber dónde estamos

### “La razón populista”

**Ernesto Laclau**

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2005

El “populismo” estuvo siempre vinculado a un exceso peligroso, que cuestiona los moldes claros de una comunidad racional; la tarea de este libro es aclarar que lejos de corresponder a un fenómeno marginal, es el funcionamiento histórico real de todo espacio comunitario. El autor dialoga con el concepto de pueblo, lo reformula. Aporta una nueva dimensión al análisis de la lucha hegemónica y de la formación de identidades sociales, que es la base para comprender los triunfos y fracasos de los movimientos populares en el marco de un capitalismo globalizado.

### “La sombra de Heidegger”

Novela histórica-filosófica.

**José Pablo Feinmann**

SEIX BARRAL, 2005

El autor responde:

- ¿Por qué eligió la relación entre intelectuales y poder como el hilo que une toda la novela?

- Efectivamente el tema del libro es la relación entre los intelectuales y el poder tomando a Heidegger como un intelectual que quiso asumir el poder del pensamiento dentro del nazismo. En realidad él quiso ser el Führer filosófico del Tercer Reich. Lo terrible que les ocurre a los intelectuales que se entregan al poder o que creen que desde la inteligencia pueden manejar al poder es que el poder termina usándolos y, en última instancia, desechándolos. A Heidegger lo echan de la universidad luego del episodio terrible de la noche de los cuchillos largos, porque Heidegger se apoyaba en las SA de Rohm. Después Heidegger queda en la universidad dando un curso sobre Nietzsche, pero ya vigilado por la Gestapo porque le pierden confianza. La situación de Heidegger es terri-

ble, porque los nazis no le tienen confianza, pero cuando los Aliados llegan a Friburgo lo arrestan y lo someten a los procesos de desnazificación.

### “Las paredes del aula”

**Gabriela Augustowsky**

AMORRORTU EDITORES, 2005

Recomendar este libro es abrirlo para imaginar los espacios comunes de la escuela y qué hacer con ellos: las paredes del aula cumplen distintas funciones y tienen múltiples significados. Son testigos, memoria del proceso de trabajo; son “nuestra memoria”, dice una maestra: dan cuenta de la enseñanza y también del aprendizaje de los alumnos. Permiten a los chicos reconocer que los resultados expuestos son producto de una secuencia de tareas, que no se hicieron de una sola vez, que involucran diferentes áreas y variadas actividades.

Para la enseñanza, habitar significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertirlos en sitios adecuados para enseñar y para aprender.

### Pedagogía del aburrido

**Escuelas destituidas, familias perplejas**

**Cristina Corea, Ignacio Lewkowicz**

EDITORIAL PAIDÓS, 2004

¿Hay pensamiento infantil? (o de asamblea de los niños). Los autores murieron en un accidente de tránsito. Dejaron estos textos que nos permiten revisar los procedimientos y las estrategias de la “pedagogía del oprimido” de Freire. Partir del aburrimiento no es poca cosa. Los chicos al parecer, ya no están fundamentalmente oprimidos sino aburridos. Ante la opresión, sabemos; en el aburrimiento, no sabemos y por eso tenemos que pensar. En eso estamos, nos dicen Cristina e Ignacio.

Los chicos leen a Harry Potter no como lectores sino como usuarios.

La televisión forma parte de su “experiencia de pensamiento”, que se constituye sobre el mirar y no sobre el escribir o el habla. Ya que internet es un hecho, ya que la costumbre o el hábito creado de “copiar”, “bajar”, “cortar” trabajos es inevitablemente una realidad, ¿por qué no cambiamos nosotros, profesores, la manera de pensar sobre todo esto?



Novedad  
2006

# Áreas Ciencias Naturales y Sociales

ciencia  
en **foco**

**Aique Grupo** Editor presenta su nueva serie  
*Ciencia en foco* con el innovador *Proyecto  
aprender a estudiar*.

Libro + Organizador de estudio



Nuevo Diseño  
Curricular  
de la Ciudad  
de Bs. As.

## Ciencias Naturales

4° Federal  
4° Ciudad de Bs. As.



5° Federal  
5° Ciudad de Bs. As.



6° Federal  
6° Ciudad de Bs. As.



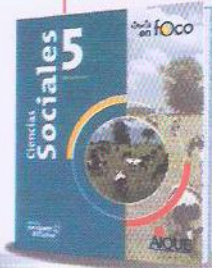
Nuevo Diseño  
Curricular  
de la Ciudad  
de Bs. As.

## Ciencias Sociales

4° Federal  
4° Bonaerense  
4° Ciudad de Bs. As.  
Córdoba  
Santa Fe



5° Federal  
5° Bonaerense  
5° Ciudad de Bs. As.



6° Federal  
6° Bonaerense  
6° Ciudad de Bs. As.



PROYECTO  
**aprender  
estudiar**

El trabajo integrado  
libro-organizador promueve  
el aprendizaje de los contenidos  
de las ciencias y favorece la  
adquisición de las competencias  
necesarias para el estudio.  
Una propuesta para organizar  
el tiempo y el modo de estudiar  
tanto en la escuela como en casa.



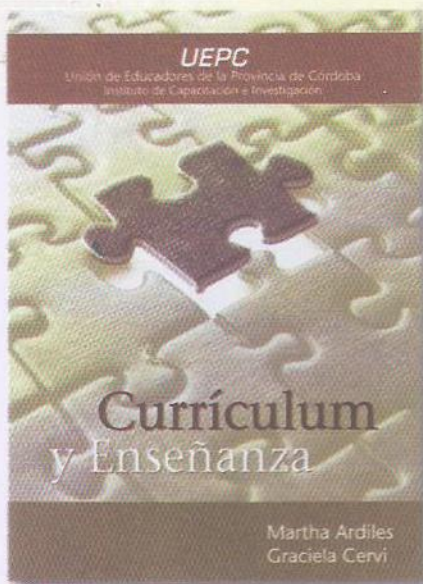
Centro de Atención al Docente: Fco. Acuña de Figueroa 352  
(C1180AAF)-Ciudad de Bs.As. Tel.: 0-800-222-4083/Tel.:(011)4865-5152  
centrodocente@aique.com.ar - www.aique.com.ar

EGB  
2

30 años  
**AIQUE**  
Dedicados a la mejor educación

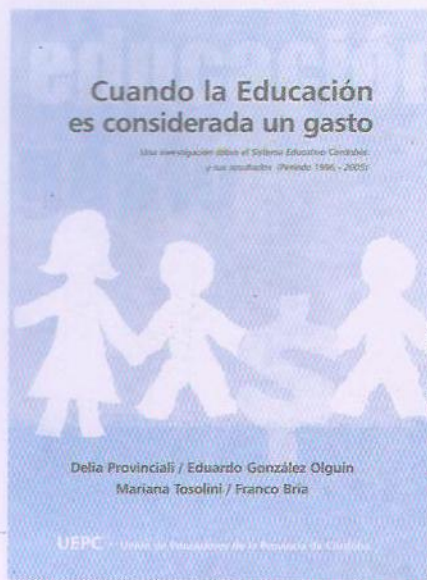


# Nuevos títulos de nuestra Editorial



» **Currículum y Enseñanza**  
Por Martha Ardiles / Graciela Cervi

» **Cuando la Educación es considerada un gasto**  
Delia Provinciali / Eduardo González Olguín  
Mariana Tosolini / Franco Bría



» 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 Coroba - 2004



» Sujetos, escuela y aprendizaje - Guías de Estudio