

Educar

en Córdoba

2005



Año 5 - N° 13 - noviembre

\$3,50 / Distribución gratuita para suscriptores a UEPIC

Para su mejor atención

UEPC amplía sus servicios de Farmacia al interior provincial con los mismos beneficios que en Capital

Descuentos para afiliados:

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

En medicamentos incluidos en Formulario Terapéutico de IPAM: medicamentos con 50% de descuento. Sobre el 50% restante la Farmacia realiza un descuento del 23% (por compras de contado) y para jubilados un descuento adicional del 7%. **Medicamentos con 30%** de descuento. Sobre el 70% restante la Farmacia realiza un

descuento del 10% (por compras de contado) y para jubilados un descuento adicional del 7%. Validez de la receta de IPAM: 10 días.

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

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

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

ALTA GRACIA Farmacia YRIGOYEN Av. Hipólito Yrigoyen 1194
ARROYITO Farmacia SUIZA Avda. Illia 1135
BELL VILLE Farmacia PRANZONI Córdoba 162
CALCHIN OESTE Farmacia SUTER Calle pública s/n
CAPILLA DEL MONTE Farmacia ACERBI I Rivadavia 420
COSQUIN Farmacia PUNILLA San Martín 603
CRUZ DEL EJE Farmacia SANTA LUCÍA Almirante Brown 80
DEAN FUNES Farmacia MUIÑOS 25 de Mayo 43
DEVOTO Farmacia DEL PUEBLO Italia 573 Farmacia PORTAL DEL SOL Moreno 202
GENERAL CABRERA Farmacia A.M.E.C II Avda. San Martín 550

GENERAL LEVALLE Farmacia GERMANI Av. San Martín 499
HUINCA RENANCÓ Farmacia HUINCA 25 de Mayo 99
LA CARLOTA Farmacia de la Asoc. Mutual de Empl. de Comercio Sobremonte 370
LA GRANJA Farmacia SAN NICOLAS Ruta Provincial E-53 S/N
LABOULAYE Farmacia SARRAILH Quintana 52
LUQUE Farmacia CENTRAL Belgrano 288
MARCOS JUÁREZ Farmacia 24 HORAS Beiró 255
MINA CLAVERO Farmacia REGIONAL DEL CENTRO San Martín y Cura Brochero Farmacia REGIONAL II San Martín 1696
NOETINGER Farmacia AV. CENTENARIO Avda. Centenario 415

ONCATIVO Farmacia MASSOLA II Belgrano 372
RÍO CUARTO Farmacia VIDEGAÍN Belgrano 23 y Centro Comercial Disco
RÍO PRIMERO Farmacia GRACIELA Avda. Mitre 397
SAN FRANCISCO Farmacia VIGNOLO Corrientes 201 Farmacia ESPER 25 de mayo 2188
SAN JOSE DE LA DORMIDA Farmacia CARREÑO Evaristo Valdez 553
SANTA EUFEMIA Farmacia ALONSO Av. Belgrano 526
SANTA ROSA DE RÍO PRIMERO Farmacia BALOSSINO Belgrano 577
UNQUILLO Farmacia POMIRO Avda. San Martín 1628
VILLA CARLOS PAZ Farmacia SORAYA I Avda. Cárcano 610

VILLA DE MARIA DE RIO SECO Farmacia ASOCIACIÓN MUTUAL DE EMPLEADOS DE LA POLICÍA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA Buenos Aires 310
VILLA DEL ROSARIO Farmacia AROSSA San Martín 1097
VILLA DOLORES Farmacia REGIONAL I Av. Belgrano 1722 Farmacia REGIONAL VILLA DOLORES Siria 39
VILLA HUIDOBRO Farmacia HUEMUL Quintana 99
VILLA MARIA RED FARMAVIDA Atención las 24 horas Entrega a domicilio Tel: 0800-4449100
CÓRDOBA CAPITAL Salta 138 Tel. 410 1400 Int. 1254/1255 Horario de Atención: lunes a viernes de 8 a 21 hs. y sábados de 8 a 14 hs.

Dirección
Carmen Nebreda

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

Dirección Periodística
Liliana Arraya

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

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

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

Romper la ENDOGAMIA Pág. 2



despertar el interés Pág. 6



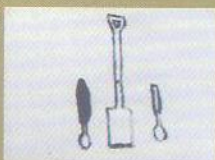
Es hora de ponerse las pilas Pág. 8



"Apostamos a una formación permanente" Pág. 10



Los niños primero Pág. 16



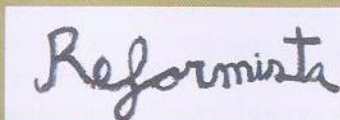
La flexibilidad y el cambio asustan Pág. 18



Cooperar: más que un proyecto Pág. 24



Las huellas de la transición



Pág. 30



identidades en la adversidad Pág. 34



LECTURAS RECOMENDADAS Pág. 38



Novedades Editoriales Pág. 40

Romper la



Aunque no es amiga de los juicios taxativos y generalizadores sobre el estado de situación de la formación docente, porque “no permiten reconocer las experiencias valiosas que se dan en diferentes contextos e instituciones y han servido para responsabilizarla del conjunto de los males que afectan a los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades”, Gloria Edelstein es clara al definir cuáles son los principales problemas y deficiencias que afectan a la educación superior.

Para la especialista en análisis de prácticas de enseñanza y profesora en varias maestrías sobre gestión pedagógica, uno de los principales inconvenientes existentes en los Institutos de Formación Docente (IFD) es que “el conocimiento sigue compartimentado”.

En este sentido, Edelstein explica que “el principal impacto que tuvo la reforma educativa en los IDF fue la modificación de los contenidos básicos comunes (CBC): se propusieron nuevos contenidos y se configuraron nuevos espacios curriculares que procuraban abrir una perspectiva integradora y que requerían de la multidisciplinariedad”. Sin embargo –según señala–, las instituciones no produjeron el viraje necesario –en su configuración organizacional y administrativa– para ofrecer las condiciones de producción que esos cambios implicaban. “El diseño presupone la existencia de distintos especialistas que puedan dar respuesta a esta necesidad de convergencia, pero los institutos no han producido la reconfiguración de los tiempos y espacios del trabajo docente para que puedan desarrollar esa tarea”.

ENDOGRAMIA

- Una de las principales críticas a la reforma educativa es que produjo cambios en lo curricular, sin tener en cuenta las lógicas de la organización laboral e institucional, que son distintas a la lógica pedagógica...

- Ese es un problema central, porque los cambios tanto en el currículum como en las prácticas docentes están intersecados por los cambios institucionales. El diseño puede ser excelente, pero si no se prevén cambios en las culturas del trabajo, es muy difícil que existan posibilidades de anclaje en la realidad.

Igualmente, no son menores las modificaciones que se han producido en los centros de formación de los docentes: se escuchan otras voces, referencias a otros autores, a otras problemáticas; hubo un importantísimo aggiornamiento, una actualización imprescindible...

- ¿Pero?

Pero esos cambios no alcanzaron a traspasar la cultura que yo llamo libresca, la cultura de la enciclopedia: se cambió a unos autores por otros. Como no se lograron formas organizativas, el conocimiento –agjionardo, ampliado, profundizado– sigue compartimentado. Lo que pasa con los practicantes es todo un ejemplo: se supone que en las prácticas de los residentes debería intervenir no sólo el profesor generalista –el profesor de práctica– sino también los profesores de las didácticas específicas (de la de lengua, de matemática, de tecnología...), pero no está ese momento para que se encuentren... Así la idea de compartimentación y fragmentación del conocimiento no se ha logrado resolver.

Sobre este punto, Edelstein señala también que para que haya cambios sustanciales en la formación docente es necesario no sólo que se produzcan rupturas en los contenidos, si no que, simultáneamente, haya una discontinuidad en las formas que se proponen a la hora de vincularse con los saberes: “Adentro del aula ha sido difícil provocar una relación diferente con el conocimiento, de quien se forma como docente, que sigue siendo un repro-

ductor de lo que otros elaboraron”. “No se forma al maestro como un lector crítico, que sea capaz de recuperar lo mejor de la herencia, de las tradiciones, de lo que otros han transmitido, para luego tomar la palabra y volverse autor y productor”, critica, al tiempo que señala: “Y eso hay que gestarlo desde los centros de formación, con profesores que les hagan conocer a sus alumnos enfoques en contraposición para que reconozcan diferencias, puntos del debate y asuman las propias posiciones”.

-En ese punto, ¿cuáles son las críticas que se le puede hacer a las prácticas docentes de los formadores?

- El trabajo sobredimensiona la tarea en el aula –y ojo que a mí la práctica áulica me parece sustantiva–, porque no ofrece otros espacios, por fuera de las formas canónicas (la exposición del docente, la lectura), que abran a otros dispositivos con un vínculo más potente con el conocimiento. El docente no puede seguir encerrado en el aula, quedar intramuros en el proceso de formación. Además de la cultura libresca –las disciplinas básicas que están incluidas en los distintos niveles, el saber pedagógico didáctico–, quien va a ser docente tiene que saber otras cosas y moverse en otros territorios y vincularse con otros sujetos que produzcan cultura –que no sólo es la letrada–: debe conectarse con distintas propuestas culturales –ver una exposición, un museo, visitar una biblioteca popular...–, ponerse en contacto con la literatura. Pero las instituciones formadoras del docente no abren los espacios al encuentro de estas otras producciones: no salen ni invitan a que entren.

En este sentido, las instituciones deben romper la endogamia: no sólo para ampliar el capital cultural de sus alumnos, sino también para poder interpretar, desde otros conocimientos (el de un cineasta, un antropólogo, un político, un sindicalista, por ejemplo) los fenómenos que hoy se están produciendo: la delincuencia, la drogadicción, la desocupación, la ruptura de lazos sociales...

–Vinculado a esto, es muy común escuchar que los docentes no fueron formados para poder dar clase en los actuales contextos de pobreza y de violencia...

- Es que falta mucho más trabajo sobre los problemas contemporáneos, y con esto quiero decir que no hay un estudio ni un análisis de lo que significa enseñar y trabajar en instituciones educativas con contextos adversos y entornos turbulentos como los que estamos viviendo. Y esto no se resuelve con que alguien dé una clase de educación sexual, ni que otro hable del problema de la discriminación y la diversidad; no se soluciona con una charla sobre la violencia o la equidad... Hay que zafar de los dispositivos a los que siempre se ha apelado y pasar a dispositivos clínicos de formación.

- ¿A qué se refiere con dispositivos clínicos?

Digo que hay que tomar narrativas de otro tipo: estudiar casos, trabajar sobre la base de problemas. Si se va a analizar la violencia, entonces se deben indagar instituciones y aulas donde la violencia sea parte de la escena cotidiana. Se trata de aprender desde los casos como objeto de problematización: ver qué ocurre en escenarios particulares, cuál es el interjuego de factores objetivos y subjetivos que se reconocen en la situación y cómo construir alternativas de solución.

Si estamos hablando de profesionalización de la docencia, entonces debemos saber que no existe profesión que no acumule saber práctico construido desde la casuística. A nadie se le escapa que un médico resuelve desde el saber erudito, científico, pero también desde el ojo clínico, el saber construido desde la práctica. En el caso de los IFD, esto implica avanzar en la inclusión –no sólo formal– de dispositivos formativos, como son los talleres, ateneos, tutorías, que tienen un gran valor en la construcción social del conocimiento.

En este sentido, Edelstein remarca la necesidad de que los profesorado “cambien los registros que tienen sobre las prácticas”. “A los alumnos que se están formando como docentes hay que darles la posibilidad de que tengan registros más amplios y diferentes sobre las realidades con las que les va tocar actuar, sobre el alumnado y sobre lo que se puede plantear en las aulas”, indica. “Las escuelas que se aprenden en los institutos y los sujetos –niños de jardín, primaria– siguen siendo construcciones teóricas, abstractas, que tienden a homogeneizar y que no dan la posibilidad de entrar a lo esencial que hoy caracteriza al mundo, como es la fragmentación y la diversidad”, argumenta.

- Por su parte, desde los IFD se suele hacer hincapié en el escaso capital cultural que tienen quienes ingresan...

-Hay una queja –eterna– acerca de los alumnos: pero eso es porque siguen anclados en las prefiguraciones ideales de un alumno que ya no tenemos. Entonces manifiestan que quienes eligen la docencia, lo hacen porque es lo último que les queda para no quedar excluidos del sistema social, económico. Y yo digo ¿alguna vez alguien se preguntó lo que significa que, como formador, se decreta el fracaso de alguien que entendió que esta su última oportunidad? Por qué no pensar que quienes acceden mayoritariamente al magisterio –mujeres, de sectores empobrecidos, y que son jóvenes– han podido construir modos de no quedarse al margen, y que por ello tienen un capital de partida –que no es el que tradicionalmente pensábamos– que les va a posibilitar una lectura, un reconocimiento, una interpretación de la realidad, distintas de las que tienen otros. Y probablemente también van a tener capacidad para entender la diversidad, las múltiples maneras de batallar con el fracaso –porque seguro debieron enfrentarlo en distintos planos–, desde la posibilidad de imaginar caminos alternativos (como tuvieron que hacerlo cuando optaron por la docencia).

-Entonces, el escaso capital cultural no sería un problema...

-Yo no estoy propiciando una visión rosa. Estoy diciendo que hay que dejar de instalarse en la carencia: en lo que no tienen, en lo que les falta. Porque si no, nunca se puede ver lo que sí se puede construir en contextos particulares y con sujetos singulares. Hay que dejar la carencia para empezar a trabajar sobre las disposiciones, aquello que sí se tiene, y, desde parámetros de excelencia diferentes, apostar al éxito y no al fracaso. Si los formadores de formadores no se dan la posibilidad de soñar, de imaginar, que van a poder facilitar, acompañar a sus alumnos para que se constituyan como los mejores docentes, eso no va a ser posible, porque la profecía se cumple.

- Y seguramente, una vez siendo docentes, reproducirán con sus alumnos el estigma del fracaso...

-Lógico. Por eso es necesario echar mano a dispositivos diferentes, porque cabe preguntarse ¿cuánto les estimularon, efectivamente, sus posibilidades de pensamiento, sus esquemas de acción, de reflexión, por vías diferentes: proponiendo vínculos con lo mejor de la producción de la ciencia, de la tecnología y de las artes; de la polí-

tica y la filosofía? ¿Cuándo los llevaron a una exposición de Alonso –cuyas obras seguramente dispararían diálogos de riqueza inusitada– para ver qué sensibilidades les despierta? Porque son sensibilidades distintas, y que hay que provocarlas, no adormecerlas. Los centros de formación deben generar formas alternativas de lectura de una realidad que ya no tiene certidumbres. Y para eso tienen que formar docentes con flexibilidad de pensamiento y mentes creativas, para que puedan articular conocimientos y múltiples posibilidades de expresión.

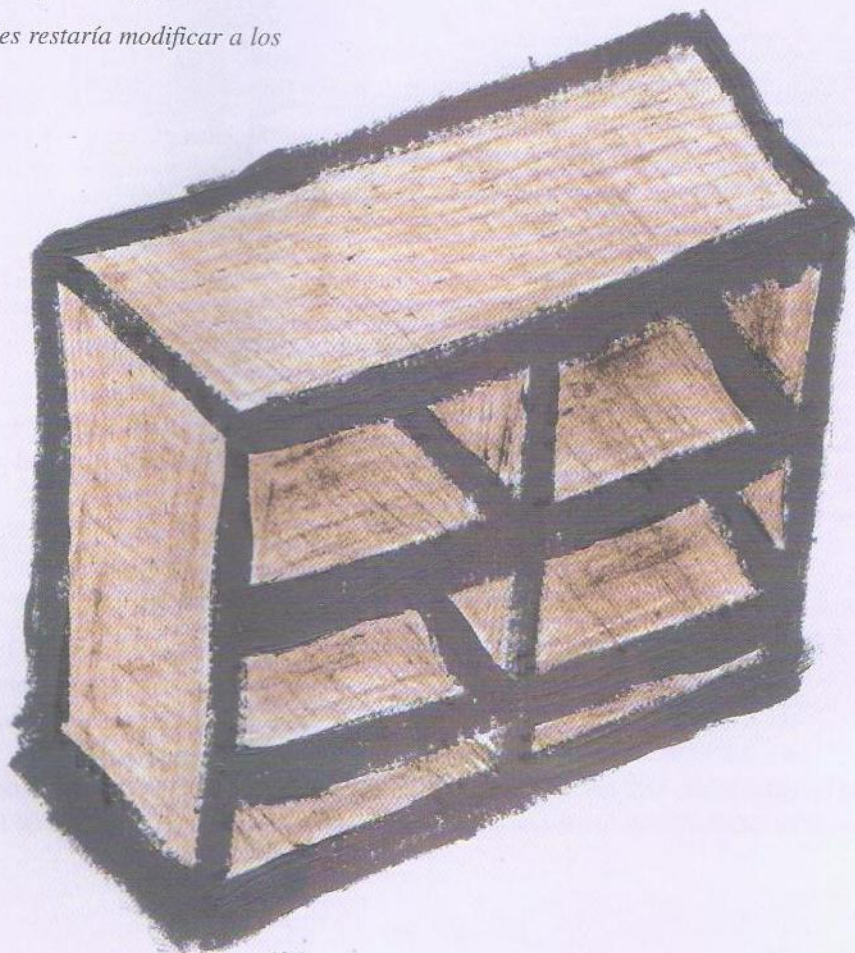
- Pareciera, entonces, que el problema que tienen los docentes son sus docentes...

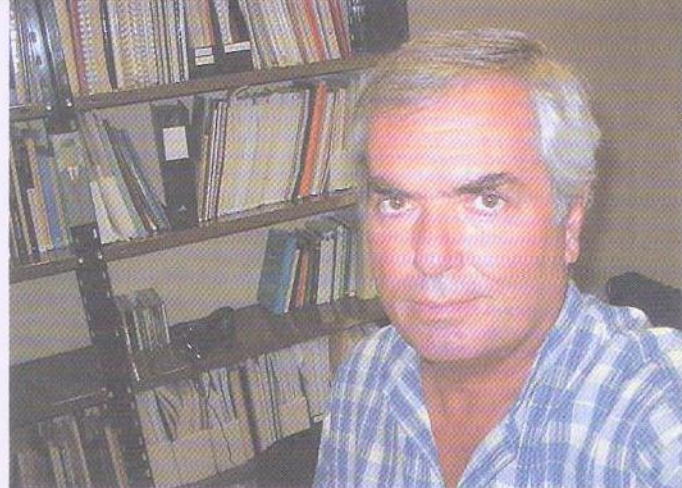
-Ahí aparece un problema muy importante en el sistema formador de docentes de nuestro país –que tiene una singularidad con respecto al del resto del mundo– que es que conviven institutos terciarios –con una rica historia que suele desconocerse– e instituciones universitarias, sin que exista una complementariedad, imprescindible, entre ellas; porque, por ejemplo, los institutos tienen contacto directo con las realidades de las escuelas, los sujetos que las habitan y los problemas más acuciantes, y la universidad tiene un vínculo muy estrecho con la producción del conocimiento... y eso hoy no se aprovecha.

- Desde lo curricular, ¿qué les restaría modificar a los IFD?

-Yo creo que todavía les falta incorporar contenidos ligados a las problemáticas centrales del mundo contemporáneo y formas de vincularse con el conocimiento que posibiliten claves de interpretación de realidades complejas e imprevisibles. Los IFD tendrían que preguntarse qué lugar tiene, en la formación docente, los vínculos con las tecnologías de la información y la comunicación –que actualmente son precarios– y con las diferentes formas de desarrollo del arte y de las ciencias (no en lo que son las disciplinas canónicas, que siempre han estado en el currículo). Hace falta también integrar la historia del pensamiento, la historia de las ideas: saber cuáles son los enfoques en debate, en pugna, cuál ha sido el desarrollo de las disciplinas. Es necesario abordar los componentes de orden epistemológico, ideológico, metodológico, histórico-social, que permitan hacer una interpretación de los modos de producción que ha tenido y tiene el conocimiento.

Por M.B.A.





despertar el

Emilio Tenti Fanfani es sociólogo especializado en temas de educación y titular de la cátedra que se ocupa de esa temática en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. Desde el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO acaba de presentar un libro que resume su investigación sobre los maestros de Argentina, Uruguay, Brasil y Perú.

En este diagnóstico de situación sobre la cultura de los maestros de estos cuatro países “aparece que la mayoría considera la cuestión del origen social de los alumnos como un problema, la relación con la familia como otro problema y la disciplina y el orden en el establecimiento como una dificultad importante”.

No se puede ignorar lo que la situación social de la región impactó en la escuela y en el trabajo docente. Tenti lo sintetiza así: “La pobreza masiva. Pobreza con escolarización. Nunca tuvimos tantos pobres en América Latina y en la Argentina. Y nunca tuvimos tantos pobres escolarizados. Eso es nuevo. Además, la pobreza de hoy no es la misma que ayer, ahora tiene distintas formas”.

Otro cambio significativo para el trabajo docente son las grandes modificaciones en la estructura de la familia. “La escuela se basaba en una división del trabajo. Ciertas cosas hacía la familia y otras, la escuela. Hoy en día las familias no existen más”, sentencia.

“La incorporación de la mujer al mercado del trabajo, por ejemplo, ha hecho una revolución en el campo de las capacidades que tiene la familia de sostener la esco-

larización de los chicos. Y esto los maestros lo viven como un problema”, agrega Tenti.

Y explicita también los cambios en la relación entre los adultos y los jóvenes: “Los chicos de hoy, los niños y adolescentes, son sujetos de derechos. Entonces, la autoridad del maestro, del adulto, del padre de familia, del maestro, del cura, del psicólogo, de todo el mundo adulto que tiene que ver con el crecimiento de los niños, está resentida”.

“Muchos docentes –asegura– no saben cómo hacer para lograr ese mínimo orden que se requiere para que el sistema educativo pueda trabajar. Hoy los chicos tienen derecho a participar, derecho a informarse, derecho a comunicar y no hemos encontrado todavía el mecanismo de producir un orden democrático”.

Y por último, otro gran cambio que es la cultura de esta época: “La escuela ya hace mucho que perdió el monopolio de la cultura. Las nuevas generaciones son usuarias intensivas de televisión, Internet, de consumos culturales como el rock. De modo tal que los chicos cuando llegan a la escuela, llegan con cultura, conocimientos, lenguaje, valores que no necesariamente coinciden con los de la institución”.

La encuesta que realizó Tenti Fanfani entre más de doce mil maestros de Argentina, Brasil, Uruguay y Perú, y que dio lugar a la investigación y al libro *La condición docente* registra que la mayoría de los educadores de los cuatro países tiene una actitud “negativa” con respecto a los valores de los jóvenes de hoy.

interés

“Valores tradicionales como son la libertad, el respeto a los demás, a la justicia, respeto a la naturaleza, a los ancianos, valores que se consideraban tradicionales, según la mayoría de los docentes latinoamericanos, se están debilitando en la juventud. Es como si la juventud de hoy no tuviera valores o tuviera valores que los adultos no logramos entender. Y eso dificulta la comunicación”, indica.

Así las cosas, el especialista recomienda algunos ejes temáticos para la formación inicial y permanente de los docentes: “Creo que las instituciones formadoras de docentes, deberán incluir, además de las tradicionales disciplinas de psicología del aprendizaje y pedagogía, líneas de reflexión, cursos, materias, lo que sea, sobre subculturas juveniles”. “También sobre pobreza, configuraciones familiares en Argentina, derechos del niño y sus impactos sobre la disciplina y la convivencia en las escuelas”, agrega.

Acerca de la opinión de los maestros más jóvenes o de los estudiantes de los profesorados, sobre la cultura de quienes son o serán sus alumnos, señala: “Es curioso pero no hay mucha diferencia con los de mediana edad o los mayores. Ante la pregunta ‘¿qué opina de la juventud de hoy?’, los de 20 a 26 años, siendo ellos mismos jóvenes, hablan de la decadencia de valores, de perdición. Es como si una formación muy estereotipada predominara sobre la edad. Ellos asumen la tradición, la ideología del maestro, aunque algunos no se hayan graduado”.

Un área o materia que para el sociólogo no puede faltar en la formación docente de hoy es “medios de comunicación masivos”: “Tienen que aprender cómo se produ-

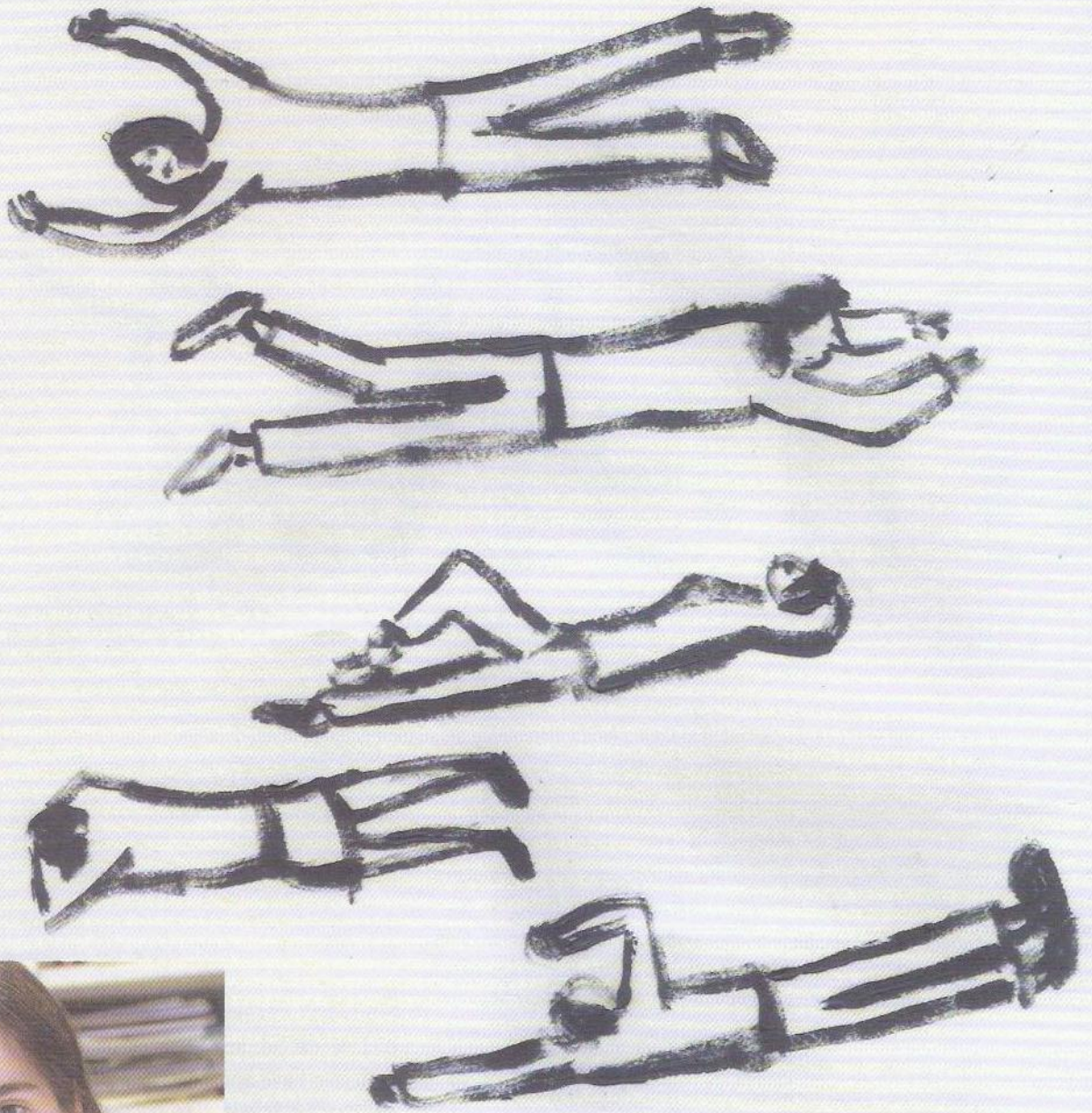
cen, qué significado tienen en la sociedad actual. Esa es una gran falencia de la formación docente”.

Otro eje es el de la nueva estructura familiar. “No se puede seguir añorando que vuelva la familia de antes. La mujer no va a volver más a la casa a cuidar al nene, a despertarlo a la mañana, a bañarlo, porque ya está incorporada al mercado laboral. Hay que trabajar con el niño que tenemos, con la ausencia de los adultos en algunos casos”, afirma Tenti Fanfani.

Y también aprender qué es esto de que los niños tienen derechos: “No significa que los adultos no tenemos responsabilidades sobre ellos. Tenemos nuevas responsabilidades”. “¿Cómo se hace para lograr la nueva autoridad de los adultos? Ese es un requisito indispensable para que haya aprendizaje y pedagogía”, argumenta, al tiempo que señala: “Yo puedo estar una hora escuchando a alguien pero si no le asigno una autoridad, no le creo y no aprendo nada”. “Los maestros tienen que generar esas condiciones de credibilidad, porque los chicos no llegan a la escuela con el interés de aprender química”, sentencia.

Sobre todo los chicos que provienen de los hogares más humildes y que por suerte hoy están en las escuelas. “Se les da historia de Grecia, y no podemos dar por descontado que la van a aprender. Despertar el interés debería ser hoy en día uno de los principales desafíos de los docentes”, finaliza.

Por M.B.



Es hora de
ponerse

las pilas

Hoy en día los adultos se sienten, a veces, tan desamparados como los niños. El desempleo, la desestructuración de la familia, los permanentes cambios culturales y tecnológicos hacen sentir a los adultos como extraños en sus propias vidas. Esto, sin dudas, repercute con todo en la escuela. “Se habla de crisis de autoridad docente, pero en realidad hay un cambio de relación entre las generaciones que viene de años. Ya Hannah Arendt hablaba de esto en 1954 –recuerda Inés Dussel, responsable del área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – cuando señalaba la horizontalización de las relaciones intergeneracionales”.

“Los adultos y los niños están por igual desamparados en este mundo. Arendt decía que después del Holocausto los adultos no se quieren hacer responsables de este mundo y no se sienten en condiciones de preparar a los niños y jóvenes para que puedan aprender y luego renovar el mundo”, apunta.

“Pero en la escuela argentina pasan otras cosas, además de esta tendencia generalizada. Hay una crisis profunda en términos de legitimidad de lo que se hace. Una fractura profunda entre los contenidos escolares y la cultura contemporánea. La escuela no enseña cuestiones relevantes para la cultura actual”, indica Dussel.

“A veces la escuela hace como que no hubiera cambiado nada desde el siglo XIX. Ojo, no hablo de sumarse a cualquier moda, pero lo que enseña la escuela tiene que ser relevante para la cultura actual”, aclara.

La investigadora de FLACSO que habla de algunas soluciones frente a esta deslegitimización de la escuela, cita, en principio, dos tendencias opuestas que surgen pero que descarta por considerar que no son positivas: una es la vuelta al autoritarismo y la otra, la opción seductora, es hacerse amigo de los chicos.

“Ninguna sirve porque no legitima al adulto en un lugar de protección de los niños”, dice.

Para Dussel la única solución es que los adultos recuperen su lugar de educadores. “Hay experiencias aisladas valiosas. Conozco escuelas de la ciudad de Buenos Aires donde algunos maestros reescribieron los programas de formación ética y ciudadana con propuestas participativas para los chicos que incluyen trabajar con sus derechos vulnerados”.

También rescata el trabajo de algunos colegios donde los maestros trabajan con la relectura de los clásicos literarios. “Hacen una propuesta que es un desafío que estimula el trabajo intelectual de los chicos. Claro que leer Oliverio Girondo no es de utilidad inmediata para los

pibes, pero sí les va a servir para la vida. Se puede proponer a los clásicos buscando qué hay de lo que ellos dicen en el mundo actual. Se les puede enseñar que la escuela tiene que ver con otra temporalidad, de un más largo plazo, que apuesta a la construcción de un conocimiento sólido”, argumenta.

Sin dudas la escuela media es donde más se nota la crisis de legitimidad de la autoridad docente. La relación profesores - estudiantes no resulta sencilla. La mayoría de los docentes no comprende la cultura de los chicos, su forma de hablar o de vestir.

Dussel advierte sobre los riesgos del “amiguismo” de los profesores. “Los adolescentes valoran a un profe que les dé consejos, que los escuche. Eso está bien. Pero no hay que olvidar que un docente es un adulto con un saber sobre la vida”, afirma.

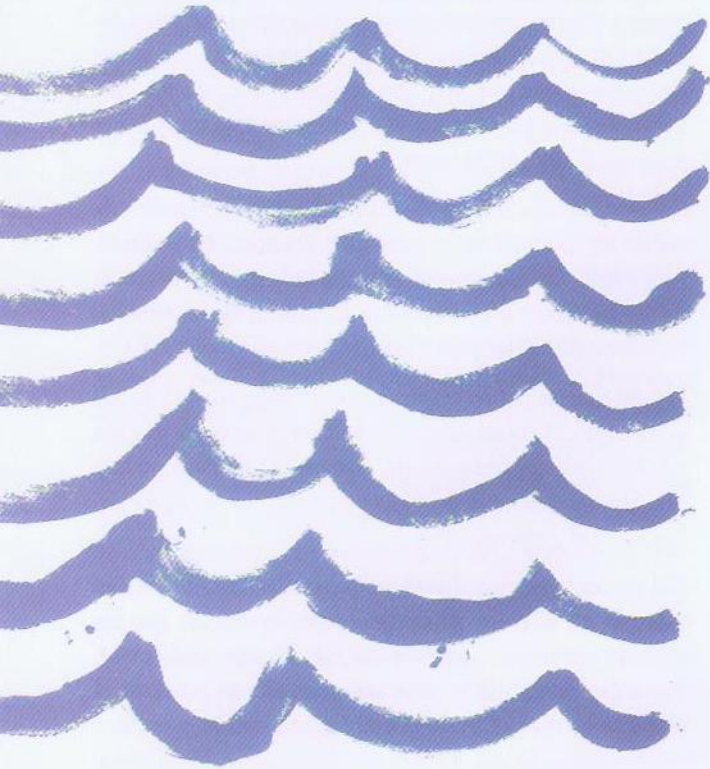
“El profesor siempre les tiene que decir a los chicos que está ahí, en el aula, para proponerles un trabajo que les permita aprender a argumentar, un trabajo intelectual. Ese saber es el que le tiene que trasladar el profesor al alumno siempre. Eso no puede faltar”, indica.

En ese sentido, la especialista rescata la labor de algunas escuelas medias con experiencias de videos o fotografías: “Conozco un colegio que trabajó con autorretratos el tema de la percepción. Cómo te ves, como querés ser visto. Los chicos escribían sobre eso, trabajaron escritura y leyeron autobiografías. Los profesores se animaron a dejar la lógica del programa cumplido y a proponer algo movilizador e interesante a sus alumnos”.

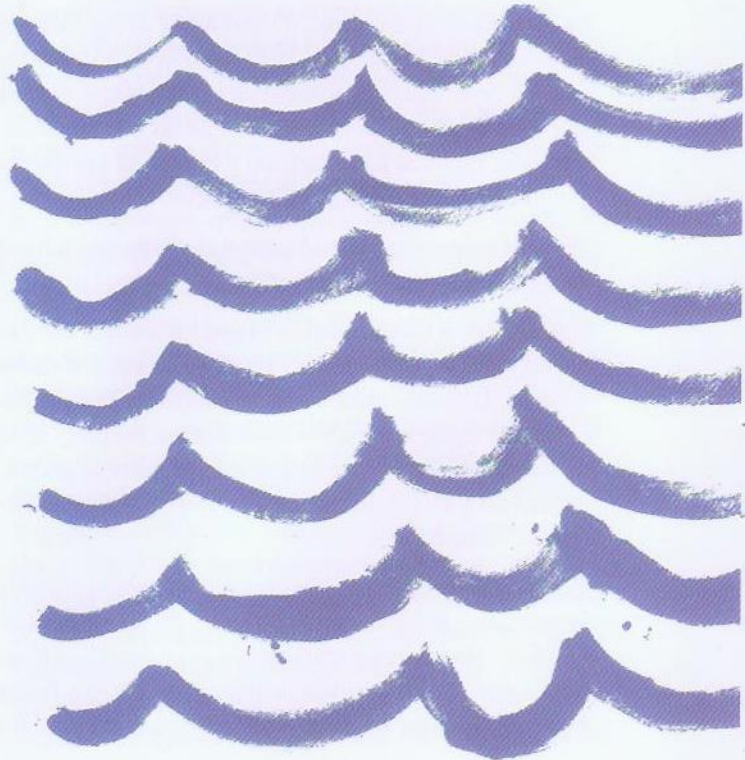
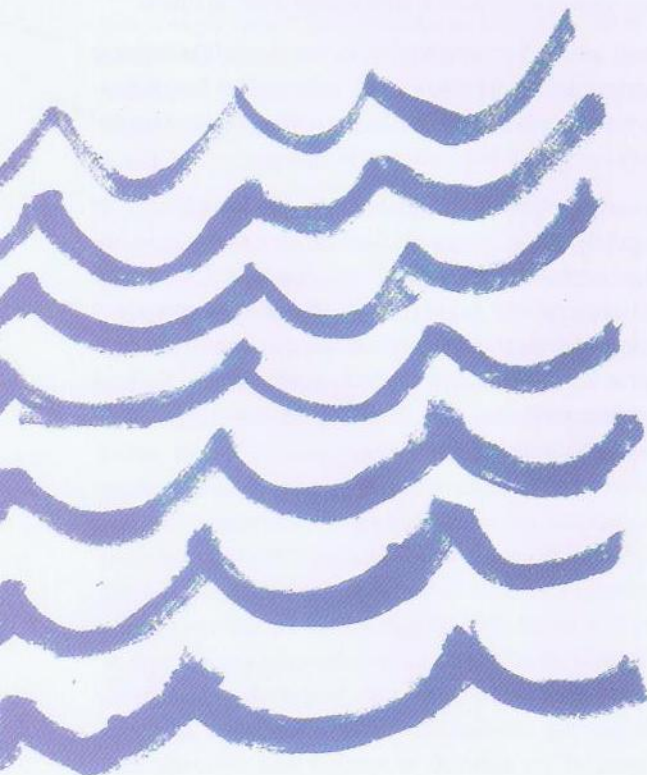
Dussel indica que muchas veces no es posible intentar experiencias innovadoras en el aula porque los directivos y los supervisores no lo permiten. Otras, simplemente porque no hay recursos ni tiempo.

Sin embargo, opina que es hora de que los adultos “se pongan las pilas”. “Hay un filósofo que dice que lo importante es poder ponerse en otra posición. Esto quiere decir correrse del lugar. Ahí es donde uno aprende y cambia, cuando puede intercambiar con el otro sin convertirse en el otro. Esto también ocurre con el diálogo entre generaciones, en la familia y en la escuela”, concluye.

Por M.B.



“Apostamos a una





formación permanente”

Directores y profesores de distintos Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba coinciden en señalar los problemas y desafíos que enfrentan en la tarea de preparar a los futuros educadores. Los programas, la carga horaria de los institutos, el trabajo en equipo, la necesidad de un docente comprometido frente a un entorno social cada vez más conflictivo, son algunos de los temas que les preocupan.

Ernesto Olmedo, director de la Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, de la ciudad de Río Cuarto, indica que “para los alumnos, uno de los desafíos más



grandes es poder conciliar su formación con la disponibilidad de tiempo: hay condicionamientos como el trabajo y la familia. Pero ellos también deben asumir que la preparación profesional y el hábito de lectura tienen que guiar permanentemente su práctica docente. Sobre este punto, creo que las escuelas deben disponer de material bibliográfico –al que a veces les es difícil acceder– para que puedan actualizarse”.

Por su parte, Norma Orce, titular del IFD Simón Bolívar, de Córdoba, sostiene que la meta principal de estos centros educativos “es lograr una formación de calidad”. “La principal dificultad es la escasa carga horaria, porque cuatro horas de reloj por día es poco. Un docente de hoy debe responder a una realidad totalmente distinta a la que nosotros vivimos cuando éramos alumnos y la carga horaria es la misma que hace veinte años”, argumenta.

En este marco, Carola Rodríguez, profesora de Práctica Docente en el Instituto Superior de Profesorado Tecnológico de Córdoba, apunta las dificultades que se generan a partir de “la dispar situación, en lo comunitario, lo institucional, lo normativo, lo económico y en la gestión, de las escuelas en las que se practica”. “Cada una tiene sus problemas y la realidad es muy hostil: la violencia, las drogas y la falta de trabajo de los padres repercuten fuertemente. Desde los profesorados salimos a las escuelas y la formación nunca alcanza, porque todos los escenarios nos exceden con sus demandas multifacéticas, por lo que permanentemente se está revisando el currículum. El desafío es que el alumno egresado salga con todas las herramientas que le permitan intervenir

en la práctica”, sostiene.

Al respecto, Andrea Rivas, directora del instituto Víctor Mercante de Villa María, considera que una de esas herramientas es la reflexión crítica: “En nuestra institución, discutimos problemas propios y generales. Cuando hablamos de formación docente, hablamos de una formación que excede una mirada técnica del docente como ejecutor de algo. Nosotros le damos a esta formación la impronta del docente como sujeto político. A este instituto lo fundó Antonio Sobral, un pedagogo comprometido con un ideario de respeto a los docentes y una impronta humanista. Y Sobral decía que no había reforma posible si no participaban los docentes en ese proceso”. “Hoy, para poder superar la postura tecnicista que nos impone el discurso neoliberal, creemos que la actividad del docente debe tener una impronta política y lo consideramos un artista capaz de crear y reflexionar críticamente sobre su propia práctica”, propone.

¿Teoría versus práctica?

Puestos a reflexionar acerca de una de las principales críticas que se le hacen a los IDF, sobre la distancia existente entre la teoría y la práctica, Olmedo afirma que “subyace el mito de una división entre teoría y práctica, pero no es así”. “De todos modos, es necesaria una mayor proyección sobre las escuelas de destino en función de sus demandas, mediante intervenciones didácticas específicas en vez de restringir la formación a la aplicación de algunos esquemas”.

Al respecto, Rivas aporta que “la formación ha estado

alejada de las escuelas reales". En este sentido, indica que los IDF no sólo están para "enseñar un contenido, sino para recrear ese contenido en otro contexto". "La práctica docente es mucho más que práctica de la enseñanza: es práctica social. Por eso apostamos a la formación permanente. No se trata de que la teoría se deba bajar a la práctica, sino que la práctica misma debe ser teoría, es decir praxis", argumenta, al tiempo que indica: "Hay que acercar a los estudiantes a experiencias culturales diversas: escuelas urbano marginales, escuelas del centro, escuelas rurales".

Por su parte, el director del Instituto Superior de Profesorado Tecnológico, José Li Gambi también valora la conexión existente entre los profesores de práctica de ese centro de formación y las escuelas de destino; sin embargo, indica que la escasa carga horaria de los docentes es una de las principales dificultades: "Es necesaria una mayor dedicación de los docentes. Pensar en cargos, en lugar de horas cátedra, sería mejor para el seguimiento de los alumnos. Lo mismo para poder trabajar en extensión e investigación: son necesarios los cargos".

La modalidad de las horas cátedra, en vez de los cargos, también atraviesa la problemática de los contenidos. En este sentido, Orce destaca que si bien "los planes de estudio responden a las necesidades y tienen una fuerte formación pedagógica", la integración encuentra dificultades: "Necesitamos un coordinador de prácticas para que los profesores trabajen de una forma más fluida y haya más intercomunicación: si hubiera cargos se podrían formar equipos para trabajar más interdisciplinariamente. Esto hoy se hace sólo por iniciativa nuestra".

Coincidentemente, Rodríguez observa que "la presentación de los contenidos no favorece su integración, y si bien, desde la política educativa, hay propuestas de cátedras compartidas y otras experiencias, falta tiempo". Igualmente, señala que "la cátedra compartida no garantiza que se vaya a modificar esta realidad". "La nor-

mativa se debe acompañar de otros procesos. Por ejemplo, articular la investigación con la práctica para mejorar la tarea en el aula, pero actualmente no están garantizadas las condiciones para esa integración".

Li Gambi, en tanto, considera que la fragmentación "depende de la realidad de cada instituto y la integración de las distintas áreas es un desafío institucional".

Por su parte, Olmedo reconoce: "Estamos mucho mejor que antes y en un camino que se puede mejorar más aún. Antes de la transformación educativa, esto estaba más acentuado. Había un modelo de escuela secundaria muy fuerte proyectado a los IFD. El énfasis actual insiste en la necesidad de generar un mayor diálogo entre los docentes y entre estos con los de las escuelas de destino a fin de que se vayan sensibilizando en cuestiones que exceden el hecho meramente educativo y tienen que ver con el contexto social".

Reproducir o crear

Lo que ocurre dentro de las aulas divide las aguas entre quienes piensan que en los IDF existen prácticas docentes que tienden a reproducción del conocimiento, en vez de a la creación: "Apostamos a una actualización permanente y se incentiva a que los docentes hagan maestrías y postgrados -afirma Li Gambi-. Estamos formando a los alumnos para la construcción y no para que reproduzcan el conocimiento frente al aula". Al respecto, Rivas afirma: "Nosotros trabajamos en producción de conocimientos y reflexión en el aula. Esto nos permite formar un docente que porte herramientas para ser partícipe de los procesos que va a desarrollar en el aula y no que repita las recetas que otros han formulado. Se trata de tener en cuenta el contexto histórico y social particular. Asumimos el camino de la no-receta. De lo único que estamos seguros es de darles herramientas de reflexión crítica sobre lo que hacen".



Preparate!

ya llega el verano

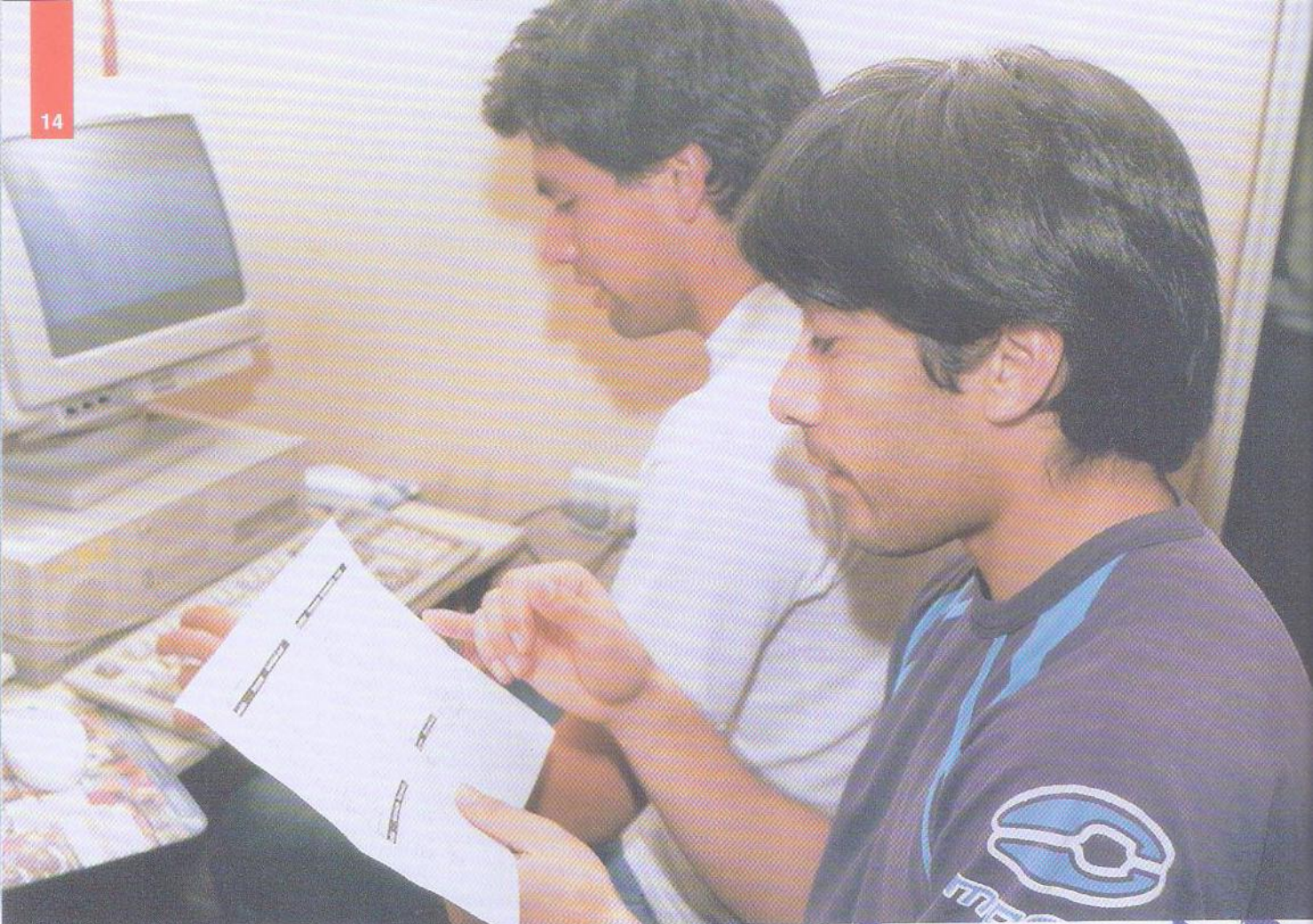
Reducí centímetros desde la primera sesión con tecnología de última generación

Convenio UEPC	
Tratamientos Corporales	
Celulitis - Flaccidez Adip. Localizada - Sauna	\$29 ⁵⁰
Primera Consulta sin Cargo	12 Cuotas
Descuento por Planilla	

El Paquete Incluye
15 Sesiones de Trat. Corporal
1 Exfoliación Corporal
1 Depilación Tradicional de P. Completa, Axilas y Cavado
Sauna Libre Durante el Tratamiento

- Depilación Láser
- Depilación con Cera
- Tratamientos Faciales con Puntas de Diamante
- Hidrolipolisis Médica

KALA
ESTETICA
para verse y sentirse bien



En cambio, Olmedo sostiene que “en muchas instituciones se repiten prácticas reproductivistas”. Sobre este punto, aclara: “Por una parte, se profundiza el aprendizaje constructivista en la formación teórica, pero la práctica es conductista”.

Rodríguez explica que “son vestigios que no vamos a superar de un día para el otro. Cuando uno va al aula reproduce y actualiza cuestiones hasta de uno mismo como alumno. Esto coexiste con prácticas de mayor apertura y flexibilidad. Esta coexistencia es inevitable y sobre esto hay que trabajar”.

En el camino

No todas son piedras en el camino formativo de los futuros docentes. Como aspectos positivos, Orce rescata que “los planes de estudio están modernizados y lo importante de esto es que se logró con el consenso de todos los profesorado” y que tienen “una reglamentación de nivel superior que nunca tuvieron”. “El Ministerio de Educación de la Nación también está colaborando con el programa de becas *Elegir la Docencia* y el programa de *Renovación Pedagógica*, que realiza encuentros para tratar esta problemática, al igual que la Provincia. Afortunadamente, en este momento la educación está en el tapete y se la discute, porque antes el tema estaba dormido”, añade.

Finalmente, Rivas menciona diversas fortalezas en esta tarea: “La principal, es que después de mucho trabajo reconocemos que ciertas tensiones, como entre teoría y práctica y entre trabajo individual y grupal, no son pro-

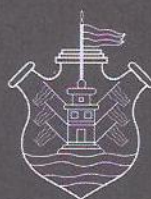


blemas, sino factores constitutivos de la formación docente. También nos interesa recuperar las biografías particulares de quienes eligen esta vocación docente, porque toda práctica está cargada de presupuestos, de vivencias de su paso por la escuela, que condicionan sus futuras prácticas. Hay que apostar más que nunca a un docente crítico de su práctica, de su realidad social y de su trabajo. No es un punto de llegada, es una construcción permanente y en ese camino estamos. No hay proceso de reforma social si un docente no se pone al frente”.

Por A.O.

somos

sdic



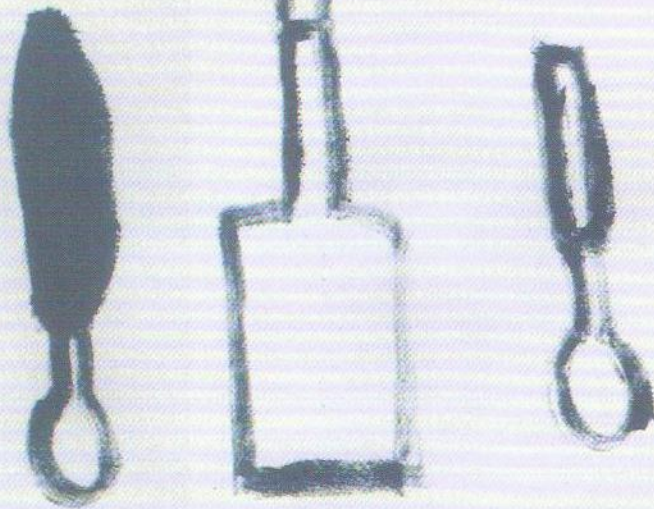
MUNICIPALIDAD
DE CORDOBA



Córdobaciudad

Córdoba está mejor.

Los niños primero



En Argentina, sobre un total de 38 millones de habitantes, hay más de 12 millones de niños, niñas y adolescentes, cuyos derechos son reconocidos por la Constitución Nacional. Según datos oficiales, un 62,7 por ciento de los menores de 18 años vive debajo de la línea de pobreza y un 28,2 por ciento es indigente. Entonces, ¿de qué derechos estamos hablando cuando el 40% de las habilidades mentales de una persona se desarrolla antes de los tres años?

“En un país donde más de la mitad de los niños y adolescentes son pobres, hay que trabajar para cambiar la mentalidad de la población, para que se instalen en la práctica los derechos de los más chicos”, explicó Daniela Bruno, quien tiene a su cargo el Área de comunicación y movilización social de UNICEF en Argentina.

Para lograr un cambio se hace necesario “asumir la comunicación, no como algo instrumental, sino como un proyecto que sirva para cambiar significados”, asegura. “Yo soy optimista, muy optimista, porque cada vez más las organizaciones convocan a los comunicadores con un concepto más amplio. Ya no nos llaman sólo para hacer el afiche o el spot. Las palabras también pueden ir creando otras realidades y nosotros tenemos mucho que ver con eso”.

Si bien los niños y adolescentes son sujetos de derechos (desde la reforma constitucional del '94), en la práctica no siempre esos derechos se cumplen. Es que son los adultos –funcionarios, padres, legisladores, periodistas, jueces, maestros– quienes tienen que facilitarles a los chicos las condiciones para ejercerlos. Y ¿hasta qué punto lo hacen?

“Los adultos, en general, no reconocen a los niños como sujetos de derechos y no toman en cuenta sus opiniones. La situación de la gente que trabaja directamente con ellos y que son sensibles a la problemática, como es el caso de los maestros, no es mejor, porque no necesariamente han desarrollado la capacidad de escucha y acompañamiento para que sus opiniones sean tomadas en cuenta”, señala.

La Convención Internacional de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes habla de la autonomía progresiva de los más pequeños. Esto significa que un niño y un adulto no son iguales. “Nosotros tenemos que tomar algunas decisiones de discriminación positiva hacia ellos, porque su autonomía es progresiva y los tenemos que acompañar”, explica Bruno.

“Crear que somos iguales, es como sentar a una persona en un banquito de 10 centímetros de alto mientras yo estoy sentada en otro que mide dos metros y decirle: ‘A ver, hablemos de igual a igual’... o darle a alguien una cucharita de té, mientras yo tomo una pala y jugar una competencia a ver quién junta más arena”, ejemplifica.

En las escuelas se trabajan los Derechos de los Niños y las Niñas, pero Bruno opina que muchas veces esto sirve sólo para que se los recite como la tabla del 2: “Los derechos de los niños tienen que ver con la cultura ciudadana del país. Estoy convencida de que es necesaria una politización de la vida cotidiana y que hay que entender que los Derechos Humanos, entre ellos los de los niños, no son cosa de abogados sino de la gente común que tiene que ejercerlos y reclamarlos”.

Aunque más de la mitad del gasto público social (54 por ciento) está destinado a educación, según el informe Inversión Social en la Niñez Argentina, editado por UNICEF, hay una gran deuda en esa área. “Sobre todo con los adolescentes donde casi el 50 por ciento está fuera de las escuelas. Esto es porque trabajan y nosotros consideramos que tienen que estar en los colegios”.

Por eso, para UNICEF, en educación, es prioritario el apoyo técnico y financiero a programas estatales o de la sociedad civil que trabajen para reinsertar a los jóvenes en los establecimientos educativos.

Por M.B.

bombucha

botella

pajita

La escuela primaria "Alberto In'Aebnit" de Morteros lleva adelante un proyecto educativo único en la Provincia: los alumnos, sin importar la edad o el grado en que se encuentren, asisten a "Talleres secuenciados de avance continuo" en Lengua y Matemáticas que van promocionando según sus tiempos de aprendizaje y las competencias adquiridas.

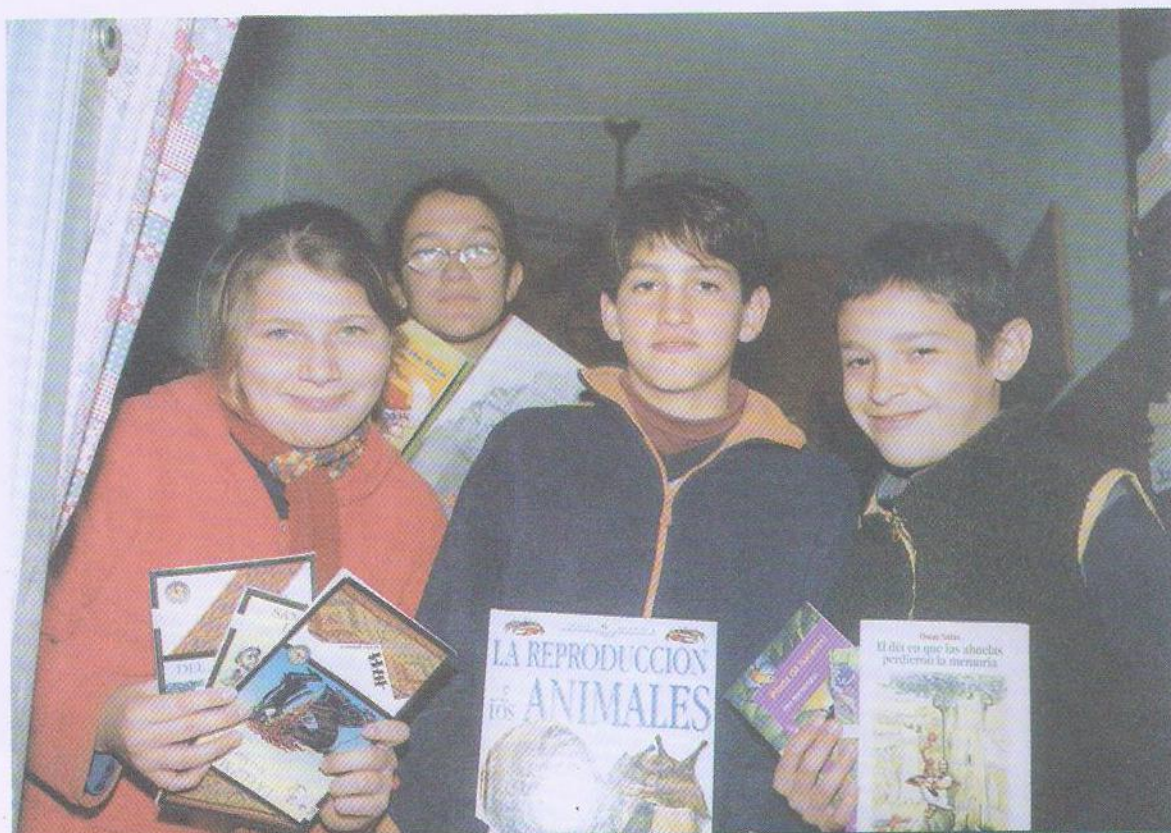


La flexibilidad y el cambio asustan

En 1999, el diagnóstico era muy claro: los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje no cubrían las expectativas de los docentes; los niños no aprendían o no desarrollaban todas sus capacidades en plenitud y existían altas tasas de repetencia, sobreedad y deserción escolar, que frustraban enormemente a las maestras. “Para nosotras el dolor más grande era ver que llegaban a 3° a 4° grado y dejaban la escuela: repetían y repetían, tenían 10 o 12 años y uno le seguía dando los mismos contenidos hasta que se iban”, recuerda Adriana Serafín, directora del centro educativo “Alberto In’Acbnit”, acerca de lo que pasaba con los chicos en el aula.

“No se podía atender a ese grupo con dificultades”, acota la maestra Norma Grosso. “Y aparte había problemas

de indisciplina”, dice otra de las docentes, Betina Riveri, mientras la interrumpen: “Si un chico repite, los primeros seis meses de clase se aburre, y cuando un chico se aburre, molesta”. “Además si vos estás en una situación en donde lo que te están mostrando, no lo podés hacer, te rebelás”, argumenta Graciela Vachetta, vicedirectora de esta escuela de Morteros que atiende a una población proveniente de sectores empobrecidos. “Cuando el chico no entiende, si es tranquilo, vuela, y si es rebelde, molesta”, completa la idea Marisa Viano, otra de las docentes. “Lo que veíamos es que atendíamos al término medio de los alumnos; porque al rápido lo teníamos que andar frenando: ‘Esperá, esperá’, le decíamos, y el que tenía dificultades, iba quedando”, resu-



Aprobada

“Te entusiasmás”, dice uno. “Estudiás más”, dice otro. “Nos conocemos todos”, agrega un tercero. Sea quien sea el que hable, lo cierto es que la metodología de taller es más que bienvenida por los alumnos de la escuela “Alberto In’Aebnit”, que le reconocen no sólo lo amenas que se hacen las clases, sino la posibilidad de tener compañeros de todas las edades y cursos.

Florencia Cano (11), Lautaro Puesto (11), Hernán Maidana (11) y Melina Mainardi (14) coinciden en que el cambio continuo de aulas y maestras también les gusta: “Es lindo ir de un lado a otro, conocer a otras maestras, porque cada una enseña distinto”.

Más allá de la impronta que cada docente le pone, los chicos advierten que existe una manera muy peculiar de enseñar. “En inglés, el otro día hicimos una maqueta de un ropero, con perchas y ropa, y le pusimos los nombres a cada una de las prendas”, cuenta Florencia. Lautaro, a su vez, recuerda cómo la maestra les enseñó la manera en que funcionaba el aparato respiratorio: “En el taller

cinco de ciencias, pusimos una botella, que de un lado tenía una pajita, y del otro lado una bombucha, y cuando tapábamos la botella se inflaba la bombucha”. Otro de los experimentos que hicieron en clase, según recuerda Hernán, estuvo ligado al funcionamiento del cerebro: “Fuimos a buscar seso a la carnicería y con una gillette, lo cortábamos y veíamos la diferencia entre la materia blanca y la materia gris”.

Además de ser alumnos de sexto en ciencias y de los talleres 10 de lengua y matemáticas, Florencia, Melina, Lautaro y Hernán son parte de un grupo de doce chicos que a principio del ciclo lectivo ganaron las elecciones, que se hacen todos los años –con candidatos de sexto grado, o, lo que es lo mismo, del taller de ciencias n° 6– para manejar la Biblioteca. “Propusimos dar becas para los chicos que menos tienen y hacer funciones de teatro, una vez por semana, para los chicos de los otros grados”, cuentan, al tiempo que sostienen orgullosos: “Hasta ahora cumplimos todo”.

me Roxana Crovella, también docente, acerca de las causas que las llevaron a poner en marcha los “Talleres secuenciados de avance continuo. Atención a la diversidad”. El proyecto, que se inició en el 2000, secuencia y articula los contenidos de lengua y matemática en 10 talleres, que los alumnos van promocionando a medida que van alcanzando los objetivos propuestos en cada uno de ellos (*Ver Santa Fe, la referencia*).

“Este es un sistema no graduado: lo bueno es que los chicos se van agrupando de acuerdo al nivel de aprendizaje: se les respeta su tiempo”, sostiene la Psicopedagoga de la escuela, Liliana Laugero. “Lo que nos interesó del proyecto –explica la vicedirectora Graciela Vachetta– es que un chico que no lograba pasar de grado con un sistema convencional, porque, por ejemplo, le costaba mucho lengua o tenía poco vocabulario, ahora podía estar al nivel de sus compañeros de grado en matemáticas y en ciencias: en el único taller en el que se queda es en el de lengua”. “A su vez a ese nene no se lo deja librado a su suerte: hay una maestra de apoyo que lo ayuda. El chico debe cursar nuevamente el número del

taller de lengua correspondiente, más el taller de apoyo”, completa la psicopedagoga, mientras las demás docentes explican: “Cuando empieza el año, el chico retorna al punto en el que quedó en los talleres: si en un mes logra los objetivos, es promocionado”.

Diagnóstico y promoción

“Yo no sé qué hubiera hecho con Federico si no hubiera tenido los talleres”, recuerda Betty Clemente, ex maestra del taller 1 de lengua y ahora inspectora de zona. “Federico era un nene, hijo único, super-estimulado. Entró a primer grado, pero ya sabía leer, investigaba... Al principio, antes de hacer el diagnóstico, no sabés las peleas que yo tenía con Federico, porque claro, se aburría, si él sabía todo. Cuando pudimos hacer el diagnóstico, y lo pasamos al taller N° 2, con chicos más grandes, con contenidos más difíciles, su conducta cambió totalmente”, sostiene.

La vicedirectora, Graciela Vachetta, aprovecha el ejemplo para explicar el funcionamiento de los talleres: “Hay chicos que entran a la escuela y ya están alfabetizados, entonces en el taller uno de lengua se les hace el diagnóstico: si ya reconocen vocales pasan al taller dos y cuando saben escribir palabras pasan al taller tres. Con seis años, podés tener un chico que está en el taller uno y un compañerito que está en el tres, escribiendo noticias”.

Santa Fe, la referencia

El proyecto educativo de “Talleres secuenciados de avance continuo. Atención a la diversidad” está basado en la experiencia de la Escuela N° 852 “Celedonio de Escalada y Palacios”, de la localidad de San Guillermo, provincia de Santa Fe, y la Escuela N° 570 “Pascual Echagüe”, de la capital santafecina. Ambas instituciones están categorizadas como de avance continuo. Durante el año 99, enteradas de su existencia, las docentes del centro educativo “Alberto In’aebnit” de Morteros viajaron hasta San Guillermo para poder interiorizarse del proyecto e intercambiar saberes y experiencias con sus colegas santafecinas. De regreso, se pusieron a trabajar para adaptar la currícula de Córdoba a los talleres y en 2000 se comenzaron a implementarlos.





Se aprende jugando

En los talleres de Lengua y Matemáticas de la escuela primaria Alberto In'Aebnit" de Morteros, todos los contenidos son trabajados desde lo lúdico. "Siempre se empieza desde el juego; el hecho de que los módulos sean de 80 minutos, permite incentivar a los chicos sin que se te acabe el tiempo", sostienen las docentes

En Matemáticas, por ejemplo, se juega a las cartas y a la lotería, aunque, sin duda "el supermercado", que está armado en primer grado, es el que más éxito tiene. "El otro día, ya había tocado el timbre y entré al aula y había tres chicos en la caja esperando a que les cobraran, el cajero que apuraba a otra alumna que hacía la factura, y a su vez ella que se disculpaba diciendo que el problema es que había uno que había comprado mucho", recuerda la vicedirectora Graciela Vachetta.

Además de aportar al aprendizaje de la numeración, el "supermercado" permite practicar la escritura y abordar contenidos de ciencias: "Los chicos saben que determinados productos van en la heladera, porque se necesita frío para conservarlos".

En Lengua, por su parte, además de jugar al "dígalos con mímica", los alumnos suelen inventar sus propias

historias: "El otro día, a los de taller dos, les leí un cuento sobre una pulga y un perro, en el que el perro era el colectivo de la pulga". "Después nos pusimos a imaginarnos dónde podrían haber ido, con quién se podrían haber encontrado, las aventuras que habrían tenido...", relata Vachetta. "Así que a medida que fueron imaginando la historia, me la dictaron para que la escribiera en el pizarrón, y a su vez la iban corrigiendo: 'No, eso no. Poné punto: hay que hacer la oración más corta'. Estuvimos varios días para terminar el cuento. En una de las clases, cuando finalizó la hora, uno se quejó: 'Cómo trabajamos hoy'. 'Sí', dije yo, 'cómo trabajamos', y ahí nomás me respondió: 'Qué vas a estar cansada vos, si no hiciste nada'", comenta mientras se ríe la vicedirectora y maestra del taller dos de lengua.

Y aunque el cuento se había acabado, no hubo "colorín, colorado". Los mismos chicos le pidieron a la señorita Analía, de plástica, fabricar los títeres del perro y la pulga para poder contar su historia a sus compañeritos de jardín.

"Una disfruto viendo cómo trabajan: es muy gratificante para el docente". A confesión de partes...

Estos talleres no tienen una duración planificada: el tiempo depende del grupo de alumnos. “Existen indicadores y criterios de promoción basados en contenidos: cuando la mayoría del grupo logra esos indicadores, se les toma una evaluación final para producir el pasaje de taller”, explica la psicopedagoga, quien se encarga de recalcar que la evaluación es continua, pero que “como cierre se hace una evaluación final, que es para confirmar lo que la maestra ya sabe”. “Hay casos en que a algunos chicos se los promociona después: cuando uno no tiene la seguridad de pasarlos, se quedan uno o dos meses en el mismo taller y cuando se ve que avanzan, se los pasa”, completa otra de las docentes. Por el contrario, “el que sabe, en la mitad, se lo pasa automáticamente”. “Una de las ventajas del sistema –acota la directora– es que al poco tiempo de empezar notamos que mejoraron los problemas de conducta: todos saben lo mismo, están en la misma etapa, nadie va quedando atrás ni nadie sabe más que otros”.

Miedos y dificultades

“Al principio, cuando implementamos los talleres, tuvimos que hacer un cambio en la institución, porque antes teníamos de 1° a 6° grado, en los dos turnos”, cuenta Beatriz Clemente, inspectora de zona y anteriormente maestra de la escuela. “Debimos concentrar el primer ciclo –primero a tercero– en el turno mañana y el segundo ciclo por la tarde”, acota. Así que el primer trabajo que las maestras debieron emprender fue el de convencer a los padres que debían cambiar a sus hijos de turno: “Fuimos casa por casa, no era fácil, los padres tuvieron que acomodar sus horarios, pero era tal el convencimiento que teníamos, que los padres no opusieron resistencia, ni siquiera en aquellos casos en que el nene tenía que venir a la mañana y a la tarde porque había quedado atrasado en un taller”.

Tanto las maestras que están desde el inicio del proyecto, como aquellas que se fueron sumando a la escuela con posterioridad coinciden en señalar las dificultades y los miedos con los que se enfrentaron: “Trabajar con talleres te genera incertidumbre, porque las docentes estamos preparadas para trabajar en grados, somos muy estructuradas; al principio no entendíamos cómo se hacía para hacer pasar a los chicos de taller”. “La característica del proyecto es la flexibilidad, el cambio permanente, el dinamismo y eso asusta”, resume la psicopedagoga, al tiempo que compara la experiencia con lo que ocurre en “una escuela común”, la que suele ser mucho más “estructurada” y en donde “se repiten esquemas que gene-

ralmente van en contra de la renovación educativa”.

Cuando hablan de dinamismo y cambio, las maestras hacen referencia a que ninguna de ellas tiene asignado de antemano un taller de lengua o matemáticas, dado que los cursos se van abriendo y cerrando según los tiempos de aprendizaje de los alumnos. Los únicos talleres que efectivamente tienen duración establecida de un año son los de ciencias, que todavía no están secuenciados, y que por eso respetan la currícula grado por grado (aunque han empezado a trabajar para que funcionen como los de lengua y matemática). “Ellas hace poquito cambiaron de taller –ejemplifica la psicopedagoga, señalando a dos de las docentes–, los chicos van promocionando y ahí vamos viendo: hasta hace un mes había dos talleres siete, ahora queda uno solo de siete pero hay que abrir dos ochos”.

Por su parte, los chicos van rotando por las aulas, según el taller que les toque: “Cuando empezamos con el proyecto nuestro miedo eran los alumnos, hacíamos nóminas que las pegábamos frente al grado para que supieran dónde debían ir; y resulta que el problema éramos nosotras”. “Los chicos lo tomaron naturalmente: los horarios ya están organizados de tal manera que suena el timbre y ya saben a qué aula ir”, señala la directora.

En el primer módulo los chicos tienen lengua, luego matemáticas; y, en la última hora, les toca el turno a las maestras de ramos especiales, tiempo en el que las demás docentes aprovechan para reunirse y trabajar en grupo. “El trabajo en equipo es el eje del proyecto, y, a su vez, lo que más nos costó”, se sinceran, al tiempo que reconocen su importancia: “Es lo que te permite consultar las dudas, socializar las experiencias que tenemos con un determinado niño; aconsejar ciertas estrategias con determinado grupo, o simplemente decir ‘este chico trabaja muy bien con tal, pero con este otro se molestan’”.

Sin duda, el éxito de la experiencia está ligado al compromiso de las docentes, tal como lo señala Graciela Vaccheta: “Nosotras nos vamos replanteando permanentemente las cosas que no funcionan para mejorarlas, porque somos conscientes de que aquello que como docentes no podemos hacer, perjudica a los chicos”.

Por M.B.A.



Alumnos y profesores del IPEM 44 de Miramar producen humus, verduras, plantines y conservas que venden a sus vecinos y comercios de la zona, a través de la cooperativa escolar.

Cooperar: más que un proyecto



“ Nos hemos pasado varios veranos haciendo proyectos, para que luego nos digan: ‘Estuvieron cerca. Abrazo. Beso. Sigam participando’”, cuenta con humor “Karhú”, sobrenombre de Eduardo Luis Luna, profesor de la escuela Ministro Macario Carrizo, de Miramar, una de las localidades costeras de la Laguna de Mar Chiquita. “Y con este proyecto la pegamos”, cuenta restándole importancia a la manera en que la escuela empezó a producir humus y plantines para su venta.

“Nosotros teníamos lombrices californianas que nos habían regalado, habíamos conseguido que se reprodujeran, y también teníamos experiencia en hacer plantines –porque la especialidad de la escuela es “Producción Agropecuaria”–; así que armamos el proyecto, lo enviamos al Ministerio de Educación de la Nación que lo aprobó y vino el subsidio”, recuerda el docente de Producción y Práctica vegetal I y II y Producción y Práctica animal I y II.

“Con eso –dice haciendo referencia al dinero recibido a fines de 2002– refaccionamos un invernadero que ya teníamos, levantamos el otro, los cubrimos con nylon, instalamos el equipo de riego, compramos un calefactor, herramientas de mano, insumos –como son las semillas y las bandejas para hacer los almácigos– y una trituradora de materia orgánica para hacer el humus con las lombrices”.

En el vivero, los chicos hacen plantines de hierbas aromáticas –entre las que se cuentan orégano, albahaca, melisa, tomillo, romero, menta piperita, salvia, estragón, manzanilla, ciboulette, perejil, laurel– y especies florales, cuya variedad depende de lo que haya decidido el departamento de producción de la escuela a principio de año. “Cuando los chicos están en vacaciones, seleccionamos cuáles van a ser las especies que vamos a cultivar, dependiendo de cómo nos fue el año anterior: hemos tenido problemas con algunas semillas que no han germinado y con algunas plantas que no lograron adaptarse”, explica Luna. Entre las florales que no funcionaron están la nemesia, el gladiolo, el pensamiento y la petunia, mientras que el conejito, la verbena, la caléndula y el alelí, son de las flores que mejor han andado, según cuenta el profesor.

A su vez, para la producción de plantines, los alumnos utilizan como fertilizante orgánico el humus (o lumbricompost) que elaboran las lombrices, en las dos cunas –como se llama a los criaderos– existentes detrás del vivero de la escuela. Al mismo tiempo, para poder obtener el humus, los chicos deben producir el compost –producto de la fermentación de los desechos orgánicos biodegradables–, que una vez triturado sirve de alimento a las

lombrices. “A un tipo de humus le ponemos vermiculita que es un compuesto de la montaña para que le dé más humedad a la tierra”, explica Gisela, alumna de 5° año.

El humus restante y los plantines, se comercializan a través de la cooperativa escolar: “El año pasado hicimos una venta masiva de plantines florales, a la municipalidad de Miramar, para la plaza”, recuerda Daiana de sexto, al tiempo que su compañera Evangelina acota: “También a las de Balnearia y Marull”. “Sí, pero este año estamos viendo si conviene”, la interrumpe Romina, que está en 5°, el año al que le corresponde manejar la cooperativa: “Lo que pasa es que cuando uno vende a las municipalidades vecinas, como Balnearia y Marull, se incrementa mucho el costo por el transporte, así que tenemos que hacer las cuentas a ver si no nos va a traer pérdidas”.

División del trabajo

La cooperativa, de la que se encargan los chicos de quinto año, vende todo lo que se produce en la escuela, y en ese marco, cada curso aporta lo suyo. En cuarto año, en la materia práctica vegetal, los alumnos se dedican a la huerta orgánica en parcelas: unas son para uso propio y otras son grupales, cuya cosecha se vende a través de la cooperativa. Las especies que se cultivan son las que corresponden a la temporada otoño invierno: habas, brócoli, cebolla, rabanitos, rúcula, lechuga, lechuguín, zapallo, batata, acelga, remolacha, zanahoria. “Cosechar es lo que más nos gusta”, dicen las chicas, mientras los chicos se ríen del trabajo que ellas suelen tener a la hora de limpiar el terreno y preparar la parcela: “Los chicos en un día te la hacen, y nosotras estamos una se-

mana entera”. “Las chicas te ponen de peón”, se queja uno de los varones sobre cómo terminan resolviendo las mujeres las dificultades. Igualmente, muchos de ellos disfrutan de hacer la huerta –incluso en sus casas– porque están al aire libre, con sus amigos y, lo que es más importante porque, “en definitiva, aprendés algo que es útil: porque parece algo simple, pero no lo es”.

Mientras los chicos de quinto año se dedican al proyecto floral y a las aromáticas e incluso, como parte de sus prácticas, incursionan con árboles ornamentales y frutales, los de sexto hacen transformación de productos: envasan miel y hacen escabeches de verdura, nutria y pejerrey y dulces y frutas en almíbar. “Todo lo que es dulces, verduras escabechadas, peras en almíbar, no se logran en la huerta de la escuela porque no da el ciclo productivo”, explica Sonia Mapelli, docente de Ciencias Económicas, al tiempo que señala que lo mismo ocurre con la carne de nutria, por lo que deben comprar las materias primas para que los chicos las procesen.





Adaptarse para sobrevivir

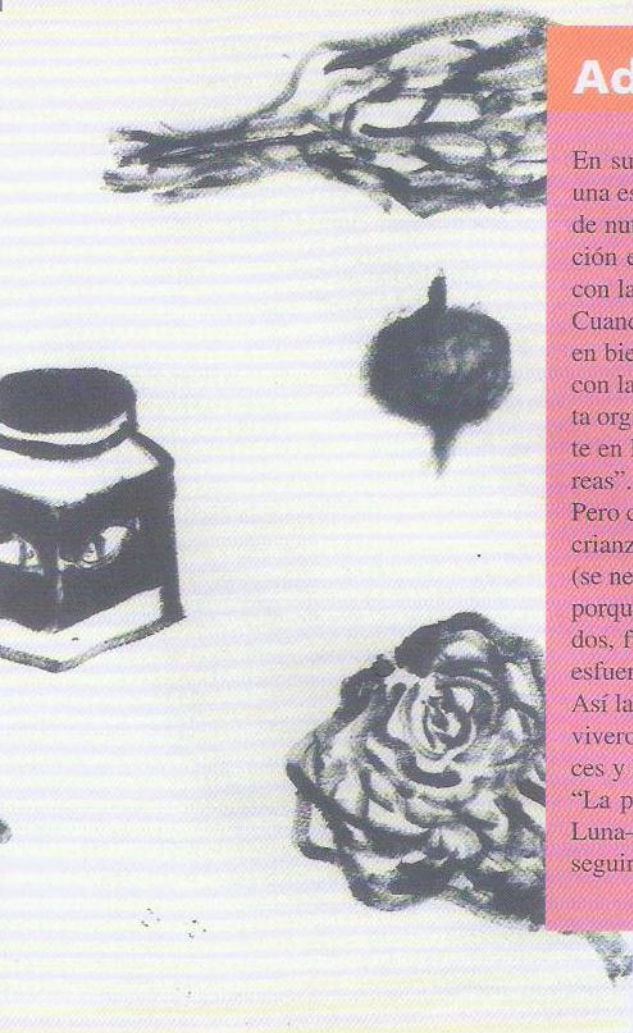
En su nacimiento, en 1985, la escuela Ministro Macario Carrizo, de Miramar, fue una escuela piloto de modalidad técnica con salida laboral a través de la producción de nutrias, curtiembre y prendas de piel. A tono con la que era la principal explotación económica de la región, los chicos aprendían a coser y confeccionar prendas con la piel de las nutrias.

Cuando llegó la transformación educativa (1996), la escuela optó por la orientación en bienes y servicios y especialización en producción agropecuaria –para continuar con la producción de nutrias– y agregó “la parte de huerta, y dentro de eso, la huerta orgánica, que tiene que ver con la producción que los chicos pueden llevar adelante en la zona, donde el tamaño de los terrenos que existen no supera las siete hectáreas”.

Pero cuando la industria peletera declinó, la escuela debió abandonar la actividad: la crianza resultaba muy costosa no sólo porque la conversión alimentaria es muy baja (se necesita invertir siete kilos de alimento para que el animal engorde un kilo), sino porque las nutrias debían ser cuidadas y alimentadas todos los días del año –feriados, fines de semana, y vacaciones de invierno y de verano– lo que demandaba un esfuerzo extra para los docentes y alumnos.

Así las cosas, se abocaron a la huerta, a la producción de humus y de plantines en el vivero, y a la “transformación de productos”, nombre técnico para referirse a los dulces y a los escabeches de nutria y de verduras que realizan los alumnos de sexto.

“La parte de producción animal no la hemos podido resolver –admite el profesor Luna– pero tenemos que encontrarle la vuelta”. ¿Alguien duda de que lo van a conseguir?





“Yo, por ejemplo, en mi vida había agarrado un cuchillo de cocina”, dice Evangelina, alumna de sexto. “Bueno, era tiempo”, le responde su compañero Nicolás. Como sea, los chicos coinciden acerca de lo gratificante que les resulta la materia, sobre todo a las chicas cuando ven “a los varones llorar, cuando pelan cebolla”, o limpiar. Igual dicen que con la tarea en la cocina todos están aprendiendo, y que las diferencias entre hombres y mujeres se ve más en la granja, cuando tienen que agarrar la pala y puntear.

Elecciones y propuestas

“Como la escuela se transformó en una pequeña empresa, tuvimos que darle un tipo jurídico, por eso hicimos una cooperativa que tiene personería escolar”, explica Sonia Mappelli, docente de Ciencias Econó-

micas y encargada de que todos los años, los alumnos de quinto cumplan con las metas propuestas. “La cooperativa trabaja en dos aspectos, uno que es el contable, donde los alumnos venden, es decir comercializan lo producido, calculan costos y administran, y otro que es la parte social, vinculada a los valores cooperativos de solidaridad”, cuenta.

“Todos los años, se elige un consejo de administración, a través de la votación: tratamos de que la elección sea lo más aproximada a lo que ocurre en la realidad”, resume la docente.

“Es re-lindo, tenemos que armar los padrones, las propuestas y los votos”, cuenta Jimena de 5º, al tiempo que explica la operatoria: “El curso se divide en dos grupos y cada uno presenta una lista con sus candidatos –presidente, vicepresidente, secretario, prosecretarios, te-

soreros, vocales– y sus propuestas, y después los chicos de todos los cursos votan”. “La lista que sale ganadora ocupa los cargos titulares y la que pierde, los suplentes, pero todos trabajan”, aclara la profesora.

Las plataformas electorales –admiten– no difieren mucho entre sí, porque las propuestas giran en torno de lo mismo: llevar adelante obras y acciones que benefician a la escuela y a sus alumnos. “Este año, los chicos plantearon hacer una veredita desde el portón de la escuela hasta el aula de 6º año, para evitar embarrarse los pies cuando llueve”, ejemplifica la directora del IPEM 44, Adela Alberione, mientras completa: “También planearon colocar ventiladores en las aulas y comprar un micrófono para los actos”.

Entre otras actividades solidarias que llevan a cabo los alumnos, en el marco de la cooperativa, todas las

mañanas pagan y sirven el mate cocido en la escuela y entregan gratuitamente fotocopias del material de estudio a los alumnos con mayores dificultades económicas. También armaron el botiquín y adquirieron un equipo de música: “Todos los presentes para el día del maestro, los eventos especiales, la decoración para los actos, todo lo hacen los chicos de quinto”, agrega la directora.

La cooperativa también tiene bajo su órbita la atención del kiosco: “Todo lo que se saca del kiosco es para solventar las propuestas”, argumenta la profesora de ciencias económicas. Los chicos hacen los pedidos y balances. “Tenemos todo contado, caramelo por caramelo. El que saca algo, después paga”, cuenta una de las alumnas. La idea, así, es que la contabilidad no sea densa y que los chicos aprendan a manejar dinero, a hacerse responsables, a llevar un libro de caja...

Para poder realizar todas las tareas que le corresponde a la cooperativa, los alumnos se dividen en grupos de a tres y se van rotando: “La venta es lo mejor, salís casa por casa, además ya tenemos una clientela”, dice Gisela, alumna de quinto. “Lo del mate cocido también está bueno” la interrumpe su compañero Javier. “Laburás 10 minutos y ya está”, explica mientras los demás lo miran con cara de que no puede ser así de

vago, y siguen hablando entusiasmados de las ventas. “Acá en el pueblo nos conocemos. Ya tenemos una clientela. Hicimos un relevamiento de mercado y vimos que lo que más se vende son los plantines: aromáticas y florales”, profundiza Romina. “Hay muchos que compran para colaborar, que no tienen idea qué es el humus y le tenemos que explicar”, se sincera Jimena.

“Los circuitos de venta se arman con un mapa, durante tres semanas se les da una cierta cantidad de manzanas para que ellos visiten los martes y miércoles; los jueves se hace la contabilidad”, dice la profesora Sonia Mapelli, al tiempo que se explaya: “Van en las bicis con cajones, y un carro enganchado a la bicicleta con el humus, los plantines, las verduras y las conservas”.

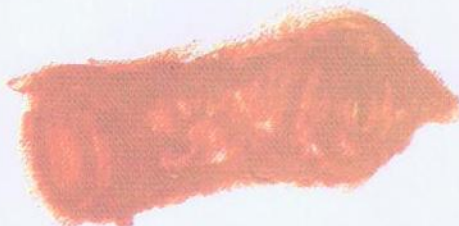
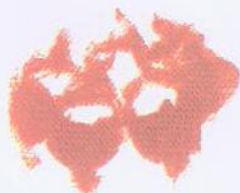
“La mayoría de la gente colabora”, sostiene, aunque aclara: “Aparte es un producto que sirve, la gente que lo compra es porque lo va a consumir”. “Lo que notamos es que con la transformación de productos, el mercado en sí no es la gente, sino el comercio que lo vende como artículo regional”, indica, al tiempo que explica: “Un frasco de nutria de medio kilo está entre \$8 ó \$9, si vos eso se lo ofrecés a la gente, es mucho dinero”.

Con las ganancias que está dando la

cooperativa –que sirven para solventar las propuestas de los chicos de quinto y para comprar los insumos para la huerta, para la transformación de productos y los plantines– los profesores están pensando en darle a los chicos un porcentaje por el trabajo que realizan, “porque ellos no cobran nada, así que a fin de año vamos a ver cuánto queda”.

Tanto los docentes como la directora están muy contentos con el resultado del proyecto: “Yo no tengo otra escuela que comparar –dice Luna– pero estos son chicos que responden, que se entusiasman: su parcela les parece que es la única en el mundo, la mejor... Yo estoy conforme, no sé si seré conformista”. “Yo he dado clase en otra escuela y esto es un espectáculo”, finaliza Sonia Mapelli.

Por M.B.A.

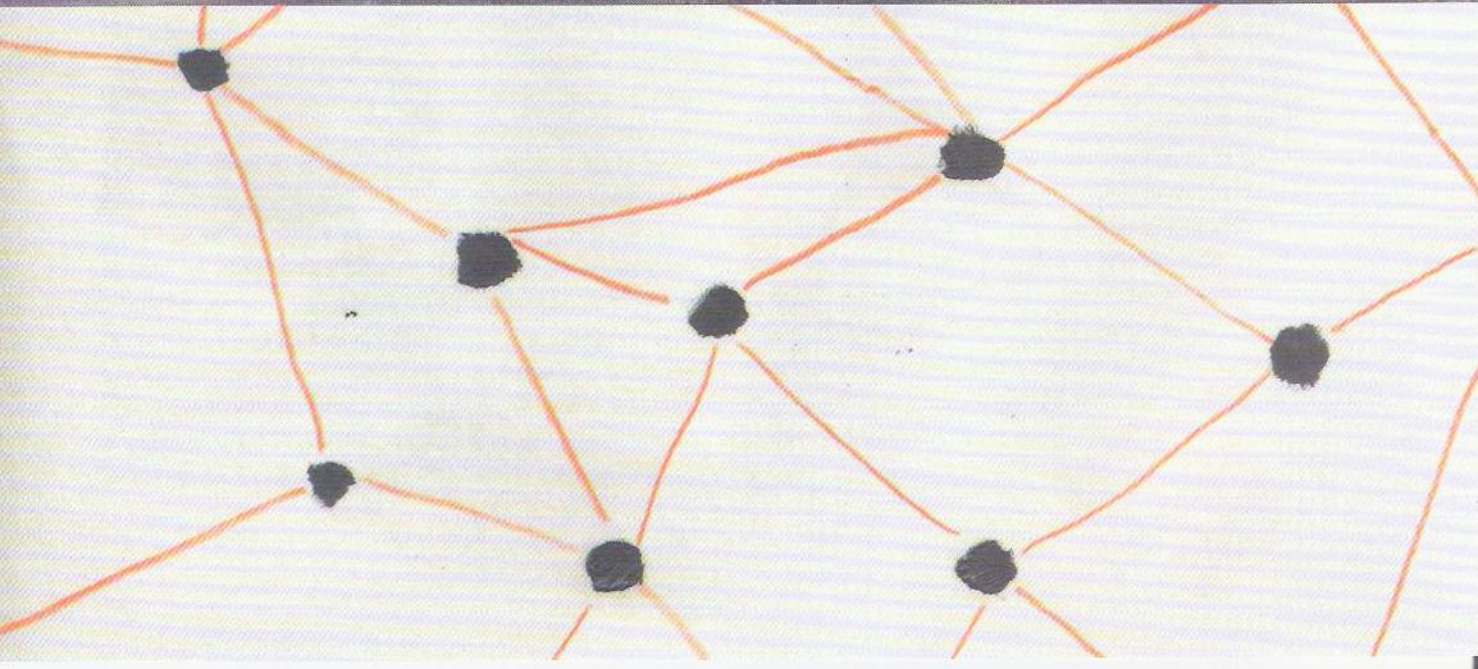


La distancia temporal que nos separa del pasado no es un intervalo muerto, sino una transmisión generadora de sentido. Antes que un depósito inerte, la tradición es una operación que sólo se comprende dialécticamente en el intercambio entre el pasado interpretado y el presente interpretador.

(Paul Ricoeur. "Hacia una hermenéutica de la conciencia histórica")



Las huellas de la transición



Reformista

“Alegrémonos, pues, porque somos jóvenes” son los primeros versos de un viejo canto estudiantil medieval –*Gaudeamus Igitur*– que los alumnos de las primeras promociones de la Escuela Normal Superior de Córdoba Dr. Agustín Garzón Agulla, hicieron suya como símbolo del significado de su experiencia escolar y, en tiempos menos felices, como grito de lucha en defensa de una escuela en la que sintieron vivir “la edad de oro” de sus adolescencias. En 1947, las cesantías masivas de sus docentes, acompañadas luego por la expulsión de numerosos alumnos en el marco de una gran huelga estudiantil, pusieron fin a un proyecto educativo destinado a la formación de un nuevo magisterio que, en palabras de sus protagonistas, estaba llamado “a difundir la libertad”. Y entonces se preguntaban: “¿Será por esta misión de los nuevos maestros que se resuelve impedir su obra?”. Las manifestaciones públicas de repudio que durante meses sostuvieron innumerables instituciones culturales del país frente a las medidas adoptadas por el gobierno provincial, fueron una muestra más del profundo significado democratizador del proyecto político-pedagógico que encarnaba la escuela desde su origen.

La Escuela Normal Superior fue el fruto maduro de un proyecto concebido al calor del amplio debate educativo que tuvo lugar en Córdoba durante la década del '30, en una trama histórica que anudaba la profunda dramática social del período de entreguerras, en el que se conjugaban el impacto del ascenso de los totalitarismos europeos, la crisis del positivismo como horizonte de inteligibilidad, la gran crisis del capitalismo, el quiebre del orden institucional democrático en el país, entre otros problemas que gravitaron singularmente en la época. La Provincia –*oasis democrático* en la Argentina de esa larga “década infame” que se extendiera hasta 1943– fue el escenario de una intensa reflexión, en el que la búsqueda de respuestas frente a la crisis dio a luz un proyecto pedagógico alternativo, delineado por figuras con una notable capacidad de elaboración de propuestas de reformas educativas ancladas en nuevos imaginarios de reconstrucción social democrática.

A fines de 1941, y con el decidido apoyo del Gobernador de la Provincia, el ex líder reformista Santiago H. del Castillo, se creaba entonces la Escuela Normal Superior de Córdoba, luego “Dr. Agustín Garzón Agulla” (ENS). Dos exponentes del pensamiento reformista de Córdoba fueron sus mentores: Saúl Taborda y Antonio Sobral.

Desde sus planteos iniciales, la ENS fue concebida como la usina de un vasto plan de reformas orgánicas al siste-

ma educativo provincial, reformas altamente disruptivas del modelo educativo dominante y de estrechas vinculaciones con el proyecto político que lideraba el sabatinismo. El Estado provincial en aquellos años, bajo una continua y no siempre velada amenaza de intervención federal, se posicionó como un foco de denuncia, oposición y resistencia al gobierno nacional, con un proyecto político que pretendía contribuir a la recuperación del orden democrático en el país, y restaurar el federalismo y la autonomía provincial. En este sentido, la creación de la ENS fue parte de una estrategia educativa orientada a recuperar la autonomía y el protagonismo de la Provincia en la formación de su propio magisterio. La formación de un nuevo maestro sobre nuevas bases filosóficas y pedagógicas fue planteado como punto de partida ineludible para una reforma educativa que hiciera una verdadera contribución a la democracia. Esta convicción descansaba en un incisivo análisis del papel que le fue asignado a la escuela pública y al maestro normal en el proceso de construcción del Estado nacional en la Argentina y, por ende, de su contribución a la conformación de una cultura política autoritaria, a un centralismo y una homogeneización que pretendió arrasar las idiosincrasias regionales y el protagonismo de las comunidades en la recreación de la cultura, entre otros problemas, a partir de la configuración de un modelo educativo autoritario que impuso fuertes sujeciones tanto a maestros como a niños y adolescentes. Se trataba, entonces, de remover los cimientos mismos de esa escuela tradicional y restrictiva que se había configurado junto al normalismo *normalizador* hegemónico en el país. Es en este imaginario donde la ENS encuentra su significación histórica en tanto alternativa pedagógica al normalismo y a la escuela pública argentina, así como la fuente de sentidos de su mandato fundacional.

Los primeros cinco años de labor de la ENS mostraron el momento de esplendor de una tradición pedagógica que hundía sus raíces en el ideario más radicalizado de la Reforma Universitaria de 1918 y que se nutriría, por un lado, de los aportes de Saúl Taborda a una teoría pedagógica disruptiva y, por otro, del ideario y las luchas del magisterio laico y escolanovista de la Provincia. Taborda fue designado director del Instituto Pedagógico anexo a la ENS, en el que recayó la tarea de planificar la reforma orgánica de todos los niveles del sistema educativo, así como la formación pedagógica del nuevo magisterio, la reconversión de los docentes en ejercicio, la extensión cultural, la investigación educativa y el impulso a proyectos innovadores. La dirección de la ENS quedó en manos de Sobral, de notable trayectoria pedagógica en su Villa María natal, acompañado por una figura que ejercería una influencia decisiva en la puesta en

marcha de la escuela: Luz Vieyra Méndez. Su llegada, y con ella la de un grupo de docentes del Litoral, significará entonces el encuentro de dos tradiciones pedagógicas del país de alto contenido innovador.

Mil viajes

Con un extraordinario plantel de profesores de dedicación exclusiva, provenientes de diferentes puntos del país y del extranjero, y que accedieron a sus cátedras por concursos públicos, la experiencia educativa que desarrolló la escuela fue el producto de una cuidadosa amalgama de profundas innovaciones en el conjunto del dispositivo escolar. La educación vocacional de la adolescencia, paso previo a la formación del maestro, fue el eje que vertebró la propuesta para el ciclo secundario, y en sí misma constituyó una alternativa pedagógica a la escuela media argentina. Dos profesores de la ENS en aquellos años, resumían con estas palabras la nueva actitud plena de confianza y responsabilidad hacia el adolescente que asumió la escuela: “No importarán sus crisis, sus rebeldías, sus evasiones, su ‘ambición y su angustia’ que tanto preocuparon a Aníbal Ponce (...) La escuela le ayudará a realizar mil viajes y mil retornos de un periplo vital cuyos resultados lo ganarán para una comunidad a la cual prestará más de un servicio”.

Profesores, directivos, directoras de curso, personal no docente y de maestría, con una notoria sensibilidad para comprender los intereses e inquietudes juveniles, renovaron día a día sus funciones estimulando un permanente clima de diálogo, mutuo entendimiento y trabajo compartido, tendiente al desarrollo integral de la personalidad y potencialidades de sus alumnos. La puesta en práctica de una nueva concepción del currículum, donde una sólida propuesta de formación humanista dio lugar a la creación científica y artística y a las propias iniciativas y elecciones estudiantiles, moldeó una experiencia formativa que desbordaría con creces los tradicionales usos del tiempo y el espacio escolar. El aula se extendió así a múltiples ámbitos que enriquecieron la actividad y el desarrollo armónico e integral de los adolescentes, como el Comedor Estudiantil, el Teatro de Estudiantes, el Centro Deportivo, el Teatro de Títeres, el Coro, el Ateneo Literario, el Centro de Investigaciones Biológicas, el Museo Escolar, el Periódico Mural, la Revista Oral, los talleres de Cinematografía, Cartografía, Juguetería y Tejidos, Carpintería, Dibujo, Escultura, Mineralogía, Entomología, Taxidermia, Ilustraciones Didácticas y Física, e innumerables iniciativas de los estudiantes que contaron siempre con la acogida y el estímulo de la escuela.

Los trabajos realizados por los alumnos en estos espacios fueron, al mismo tiempo, motivo de constantes acciones de extensión cultural comunitaria que respondían a una concepción del futuro maestro como promotor de una relación educativa más dinámica y comprometida con el medio social en que se halla la escuela. La realización de excursiones, viajes, visitas a museos, funciones de teatro, conciertos y salas de exposiciones acompañados por sus docentes, favorecieron también la incursión en un vasto campo de experiencias de formación a cientos de adolescentes, abriendo un horizonte cultural al que difícilmente hubiesen podido acceder a partir de sus familias, de sectores sociales medios-bajos en su mayoría.

Esta sólida y amplia formación general durante los primeros cuatro años de estudios, fue la base fundamental de una jerarquización de la formación del docente, que se completaría luego con un plan de estudios pedagógicos que incorporaba los avances de nuevas corrientes teóricas en este campo, tanto como los desarrollos de la sociología, la psicología, la etnopolítica, la estética, la axiología, entre muchos otros.

El laicismo que vertebró la reforma de la que formara parte la escuela, así como los componentes transformadores de una propuesta pedagógica ampliamente democratizadora, fueron el objeto de la tenaz oposición de los sectores conservadores vinculados, fundamentalmente, al nacionalismo católico cordobés, que denunciaron el supuesto carácter "subversivo" de la nueva propuesta, a partir de un discurso que esgrimió, a la vez, la defensa de la "tradicición católica" de la Provincia y la "necesaria" continuidad de la escuela tradicional, desde un imaginario social restrictivo. La continua apelación a resortes de poder político nacional, logró a fines de 1943 producir el primer quiebre de la experiencia, a partir de las nuevas

reglas del juego instauradas por la "revolución de Junio". Derrocado el gobierno provincial —hecho en el que participaron figuras vinculadas a estos sectores— se dejó sin efecto la reforma educativa en marcha. Sobral será alejado de la Escuela y de la Presidencia del Consejo General de Educación y Taborda presentará su renuncia al Instituto Pedagógico, meses antes de su temprana muerte. La Escuela Normal Superior, desprotegida políticamente, atravesará un período de erosión de su proyecto fundacional hasta su total desarticulación a comienzos de 1947, en el marco de las nuevas condiciones políticas y político-educativas que instalara el peronismo, ya hegemónico en el país.

A pesar de los pocos años que duró la experiencia, la historia de la Escuela Normal Superior de Córdoba fue mucho más que la historia de una reforma interrumpida. Fue una cabal expresión de la originalidad del pensamiento y las prácticas disruptivas generadas por intelectuales y maestros cordobeses. Las huellas recreadas de aquella tradición pedagógica se esparcieron en el tiempo en múltiples iniciativas de diverso alcance que, aún hoy, continúan ensayando respuestas frente a nuevos contextos de crisis y reclaman un lugar en la *memoria*. Tal vez hoy, más que nunca, necesitemos recuperar de nuestra propia historia aquellos proyectos sociales ampliamente democratizadores e innovadores, con vistas a la construcción de una memoria colectiva más activa que nos permita enfrentar con mejores posibilidades los problemas y desafíos del presente.

Por Lic. Ana María Foglino

Docente de Ciencias de la Educación de la UNC

Préstamos Personales BH

Un préstamo en cualquier momento

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

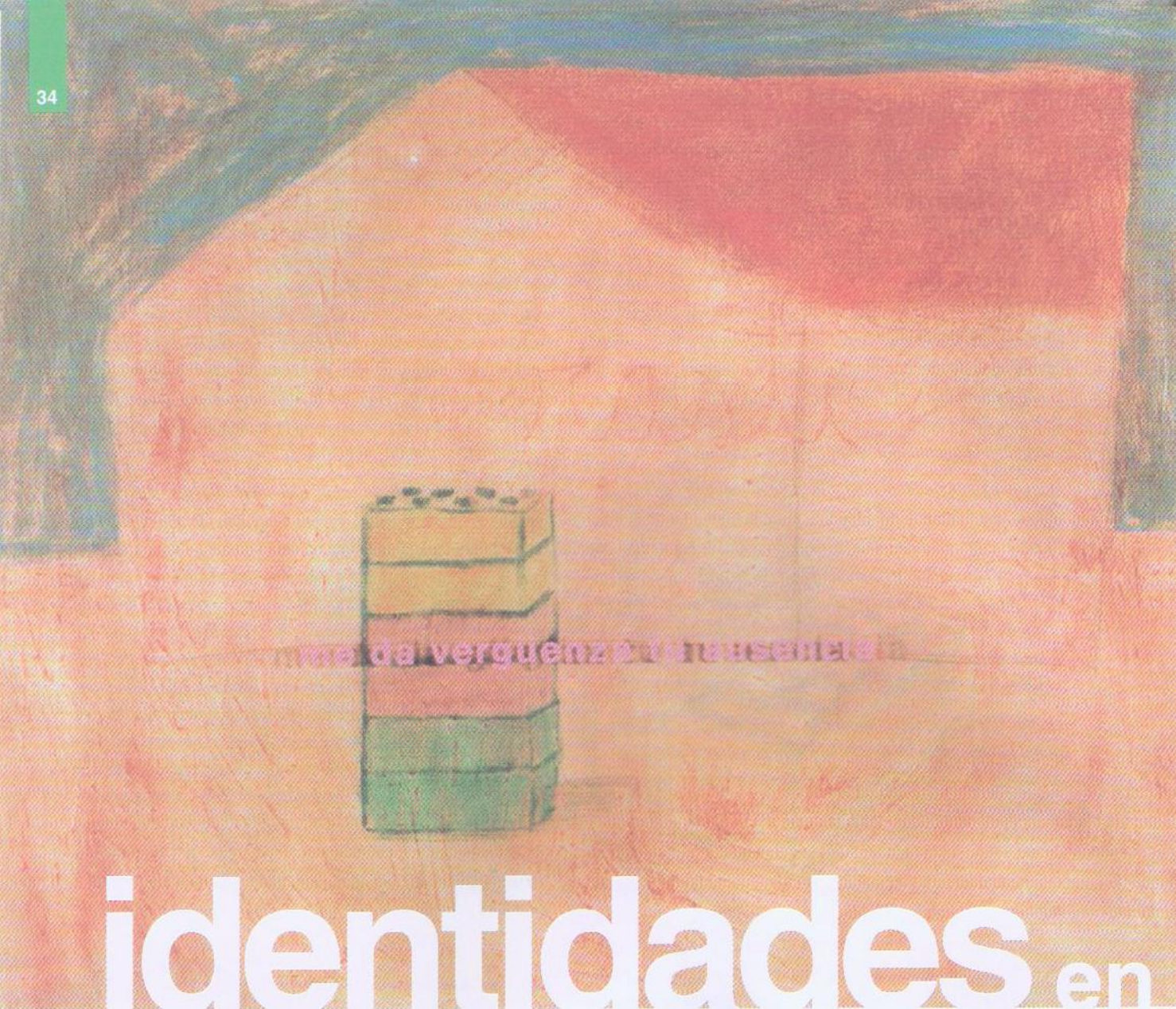
Consultas:

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

Lunes a Viernes de 09:00 hs. a 14:00 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.



Un trabajo realizado por una alumna de la Maestría de Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad Nacional de Córdoba, recupera la trayectoria escolar de hijos de los desaparecidos y las víctimas de la represión, durante los años de la dictadura.

los extraño hasta el universo

la adversidad

Los hijos de los perseguidos por el terrorismo de Estado —hoy jóvenes—, que por su edad tuvieron conciencia y sintieron el dolor de la ausencia transitoria o permanente de sus padres, vivieron una experiencia de abandono forzado que les marcó la vida. Ellos no podían hablar de su dolor frente a los demás, porque sentían que no podrían entenderlos. Esas vivencias, que siendo históricas igualmente fueron singulares, pusieron en cuestión la construcción de la identidad de esos niños. Silencio, dolor y temor. Esa es tal vez la síntesis de los sentimientos que acompañaron a esa generación cuyos padres desaparecidos o detenidos fueron criminalizados y nombrados por la propaganda oficial como “delincuentes subversivos” causantes de los males que vivía el país.

“Lo que recuerdo como doloroso en la escuela es que yo les tenía que explicar a mis compañeras que mi mamá estaba presa y que no había sido por robar; sentía mucha angustia porque no podía decirles cómo podía ser que mi mamá estuviera presa porque, como ella siempre nos decía, estaba luchando por un mundo mejor y para que las cosas fueran más justas”, dice Analía, una de las entrevistadas por Marilyn Piotti quien consultó a esos jóvenes para su tesis. “Cuando venían mis compañeras a preguntarme dónde estaba mi mamá –continúa Analía– sólo les contaba la verdad a las de más confianza, pero a las otras me costaba decirles que no siempre alguien estaba preso porque hizo algo malo. Yo no quería que tuvieran esa idea de mi mamá. Este es el único recuerdo angustiante que tengo de mi paso por la escuela primaria”.

Para Eva, otra de las jóvenes cuyo testimonio fue recogido en la investigación, ser diferente le dejó una huella:

“Siempre, en todos los lugares que estuve, sentía eso, que era particular, que lo mío no era algo para compartir”.

Otra de las testimoniantes, María Noel, rememora que se enojaba con la discriminación positiva en la escuela “ya que por el hecho de que vivía con mi abuela me pedían cosas sencillas para que ella, con su avanzada edad, no tuviera que trabajar tanto”. Eso la exponía como anormal y vulnerable, cuando ella lo que quería era vivir la misma cotidianeidad que sus compañeros de la primaria: “Fue sobreprotección de los maestros que no se fijaron que quería una cosa igual, ya que estaba viviendo una situación diferente y con mucha violencia de silencio; entonces, me parece, seguía recibiendo eso: que era distinta”.

En muchos casos hubo un pacto tácito de resguardo entre familia y escuela, silenciando los acontecimientos y amparando afectivamente a un niño que se encontraba en una situación especial con graves riesgos para su vida. “Yo tengo la sensación de que en la escuela de monjas era como que vivía en una burbuja”, dice Soledad, mientras Julián agrega: “De mi viejo no hablé nunca, sólo conversaba de eso con mi mamá, mi abuela y mis hermanos, recién después de los 20 años se lo conté a los demás”. Nadia, por su parte, afirma: “Yo sentía que sabía todo lo que pasaba, inclusive cuando la guerra de Malvinas, por la información que mi mamá me daba. Había cosas que ella me explicaba y me decía que no las hablara en la escuela, que no las tenía que contar y yo obedecía porque estaba muy marcada por el peligro de muerte. Estar presente en el asesinato de mi padre, a los tres años, hacía que tuviera un trato distante con los demás chicos”.

Excelente alumna

El proceso de constitución y mantenimiento de la identidad es de carácter social e involucra siempre la relación con el otro; es a la vez necesidad y posibilidad de esa relación; fruto de una red vincular: la identidad está enlazada a la mirada de los otros que designa y constituye. Es al mismo tiempo descubrimiento, distinción y reconocimiento de los demás.

También la identidad está vinculada a los antepasados, que, aunque ya no existan, dejan su marca. “Yo creo que tengo muchas cosas de ellos, de mis padres, aunque no me hayan criado. Ahora tengo que encontrar esas cosas de mí. Buscar la identidad es entenderme más quién soy, cómo soy”, relata Matías, quien agrega: “Cuando mis abuelos me recibieron, llegué con un juego de ajedrez y un cuchillo, que era lo único que me quedaba, regalo de mis padres. Eso marcó toda mi vida, ahora juego al ajedrez y tengo una colección de cuchillos”.

“Yo tenía que ser buena alumna para que cuando volviera mi papá viera que era excelente”, dice una de las chicas entrevistadas —cuyo padre nunca volvió—, al tiempo que recuerda que otros chicos, que no eran buenos alumnos, cuando desaparecieron sus madres, pasaron a ser excelentes, como había sido ella.

“Arman una identidad en relación al recuerdo de sus padres. Pasan por la idealización hasta que se dan cuenta de que eran seres humanos, como todos”, dice Marilyn Piotti, quien agrega que ninguna familia dejó de mandarlos a la escuela, porque eso implicaba vivir con cierta normalidad, para no llamar la atención: “Además porque la educación era un valor importante”.

Así, la escuela se hizo cargo de los problemas, aunque no los solucionara, y se transformó en una contención afectiva para los chicos. En algunos casos, porque sus padres fueron alumnos en esos establecimientos, y ya tenían una historia y un pasado común y conocido; en otros, porque pudieron suplantar con un grado de eficacia considerable los sentimientos fraternales y las figuras paternas ausentes o porque fue un estímulo para el descubrimiento de sus potencialidades.

“Los colegios hicieron un soporte fuerte. En ambos conseguí mucha contención. Había madres sustitutas como las de mis amigas, maestras y hasta el cura Miguelito que también me crió”, cuenta Soledad, mientras Analía añade: “Los únicos recuerdos que tengo del 76 al 78 —los tres años en que mi mamá estuvo detenida— son los de la escuela; mi mamá vuelve en el 79 y poco me acuerdo de lo que hacía en mi casa con mis hermanas antes”.

La contención afectiva brindada por las instituciones fue necesaria para resolver ausencias, pero insuficiente para buscar sus explicaciones y sentido.” Fuera de una lógica de racionalidad histórica y separada del aporte del conocimiento, tarea esencial de la institución escolar, la contención emocional obró como una “compensación descompensada”, sostiene Piotti.

No ocurrió lo mismo con las escuelas secundarias. Según señala la investigadora, “el oscurantismo de las disposiciones del régimen y los textos prohibidos no facilitaron que los adolescentes contaran con un espacio propio para construir un nosotros, una identidad generacional tan característica de esta etapa de la vida”.

“En el secundario fue más difícil, ahí aparece el discurso militar en las materias. A mí me quemó la cabeza, ¡A la vieja de una materia la odiaba! Era tan grande el odio que me descomponía y no podía ir a clase. Daba Formación Cívica y nos hacía estudiar de un librito donde, en la segunda hoja, aparecía una foto de la junta militar que decía que había reorganizado el país, cuando esos tres tipos habían matado a mi papá”, relata Susana.

La investigación da cuenta de que, en la mayoría de los casos, el paso por la escuela secundaria les dejó mensajes encontrados, pero la comprensión de algunas trayectorias escolares revela que los hijos de las víctimas intentaron re-semantizar la escuela media a través de la participación ciudadana individual o de actividades colectivas que condujeron a otra comprensión de la historia y de la democracia.

Más allá de las dificultades y los desencuentros, muchos reconocen con afecto a aquellos maestros que los cobijaron, los iniciaron en el conocimiento y les permitieron indagar sobre su entorno, sin prejuicios.

Por S.Z. y M.M.

AMOR CONSTANTE

Al principio fue el vértigo.
La antigualla de la retórica, la alquimia del verbo, la filosofía en el tocador.
El cruce de lenguajes: lugares comunes, sagas naturalistas, revistas del corazón.
El vacío del vértigo.
Amor constante más allá de la muerte.
La lectura ha sido mi desvelo, mi conciencia, mi mala conciencia, mi faro, mi frenesí.
El vértigo de la palabra:
mi arcano, mi credo, mi contrición, mi sino.
Mi todo, mi Tao, mi Théo, mi Bodhisatva.
Mi Eldorado, mi Meca, Mi Xanadú.
Frankenstein del estilo.
Golem del estilo.
Mi estertor, mi habla, mi prosodia, mi susurro, mi aullido, mi balbuceo.
Boomerang.
Mal de altura.
Buceo profundo.
Brazada profunda.
Kubla Khan, Dulcinea, Artista del Trapecio, Madame Bovary.
Cita a ciegas.
Canto del Cisne.
Vida retirada.
¿A qué calar más hondo?
Vidas Paralelas.
Vidas Imaginarias.
Mucho Museo de la Novela de la Eterna.
Mucho en carne viva.
Mucho Eclesiastés.
Poetas de cenobio, de ultramar, de ultratumba, de albañal.
San Juan de la Cruz. Quevedo. Góngora.
Garcilaso. Lope de Vega. Fray Luis de León.
Sin orden ni concierto.
Rilke. Montale. Eliot. Mallarmé.
Whitman. Dickinson. Pound.
Mis placeres de medianoche.
Baudelaire: Las Flores del Mal.
Artaud: Van Gogh el suicidado por la sociedad.
Rimbaud: Una temporada en el Infierno.
Los Cantos de Maldoror del Conde de Lautréamont.
Mis talismanes.
Paul Celan. Jacobo Fijman. Héctor Viel Temperley.
La Lectura ha sido mi Novela de Aprendizaje corazón híbrido, cosmogonía cruel.
Kafka mi faro.
Edgar Allan Poe.
El Ulises de Joyce.
Dublineses de Joyce.

El Retrato del Artista Adolescente de Joyce.
Proust: En busca del tiempo perdido.
Pessoa: El libro del desasosiego.
Clarice Lispector: La pasión según G. H.
Marguerite Duras: C'est tout.
Manuel Puig y Arreola y Rulfo y Borges.
Cortázar. Onetti. Faulkner. Guimarães Rosa.
Bienvenidos a bordo a esta puesta en abismo.
Bienvenidos a este núcleo de fulgor.

Por Susana Arévalo
Escritora Cordobesa





Novedades

Editoriales

"Educar: ese acto político"

Graciela Frigerio - Gabriela Diker

(COMPS.)

SERIE SEMINARIOS DEL CEM

DEL ESTANTE EDITORIAL, 2005

"La frontera no debe entenderse como la línea donde termina algo, sino, como pensaban los griegos, aquello a partir de donde algo comienza a ser lo que es". Los escritos que aquí se presentan pretenden quebrar la identificación de la educación con la educación escolar y la asimilación de lo político con las políticas. A pesar de —o justamente por— la apertura de temáticas y miradas que propone, éste es un libro que toma posición, que toma partido. Se renuncia a la pseudoneutralidad que recubrió el llamado conocimiento experto. Se ofrecen como referencias para el cómo hacer de la educación ese acto político que emancipa y que asegura, con justicia, la inscripción de todos en lo público y el derecho de todos de decir y decir-se en el espacio público.

"Carta a los nuevos maestros"

Jaume Cels - Juli Palou

PAPELES DE PEDAGOGÍA

EDITORIAL PAIDÓS, 2005

Hay hombres y mujeres que hacen que las cosas sean más sencillas: no puede ser maestro quien crea en la superioridad de unos sobre otros por razón de raza, de sexo, de condición social. No puede ser maestro quien no se sienta responsable de los niños que llegan a la escuela. No puede ser maestro quien no confíe en las capacidades de cada individuo. No puede ser maestro quien no crea en la necesidad de un futuro más justo. No puede ser maestro quien ante situaciones conflictivas no conciba otra alternativa que la exclusión. Los autores tocan los puntos más destacados del ejercicio de esta profesión tan apasionante y compleja.

"En busca de la utopía" Un siglo de reformas de las escuelas públicas"

David Tyack - Larry Cuban

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA MÉXICO, 2002

La aparición de este libro responde al hecho comprobado de que es más fácil instruir a los jóvenes que restringir a los adultos. El sueño de un futuro mejor ha sido un motivo central en todo intento de reinventar la educación en el presente. Con este mismo anhelo, David Tyack y Larry Cuban examinan el proceso dinámico de reforma educativa que se ha llevado a cabo en la sociedad estadounidense durante los últimos 100 años y buscan establecer las bases de un cambio sustancial en el modelo educativo contemporáneo.

"La evaluación de los alumnos. Acerca de la justicia pedagógica"

Ana María Lamas

HOMO SAPIENS EDICIONES, 2005

Este libro aborda la justicia como fundamento de la evaluación en el sistema de gestión de la calidad y el sistema de evaluación dentro del proyecto educativo institucional en los niveles estratégico, táctico y operativo. Tiene en cuenta el aspecto humano en su diversidad y el aspecto técnico en su profesionalidad. Está dirigido a todos aquellos vinculados con las instituciones educativas: directivos, inspectores, representantes legales, docentes y alumnos de las carreras docentes.

"El último lector"

Ricardo Piglia

EDITORIAL ANAGRAMA, 2005

Tenemos las fotos en que Borges intenta descifrar las letras de un libro que sostiene, casi pegado a su cara; del Che Guevara trepado a una rama en plena selva boliviana concentrado en la lectura; de Kafka; de Joyce con una lupa inmensa. "El último lector" es un viaje apasionante, una invitación al laboratorio privado de uno de los escritores contemporáneos que lee con mayor lucidez. "Mi propia vida de lector está presente y por eso este libro es, acaso, el más personal y el más íntimo de los que he escrito", como recuerda el autor.

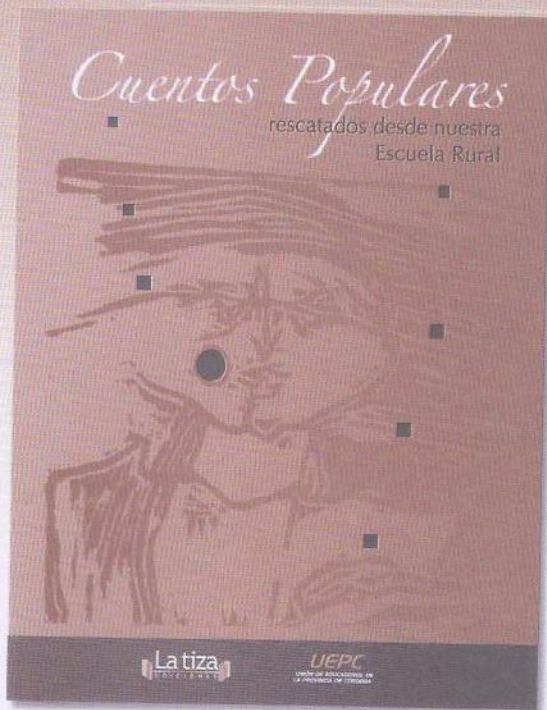
En la carrera de la filosofía gana el que puede correr más despacio. O aquel que llega último a la meta, escribió Wittgenstein. El último lector responde a ese programa. Su lectura es inactual, está en el límite, la lectura se pierde en la memoria, en esa memoria múltiple, histórica y metafórica.

"Los siete pecados capitales"

Fernando Savater

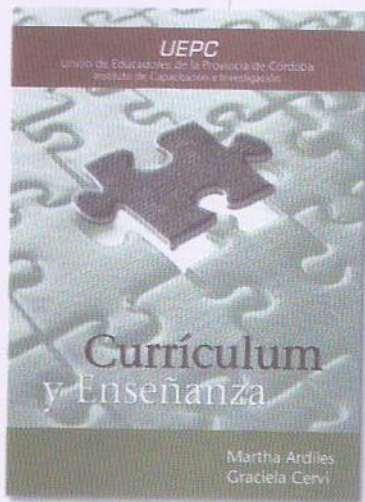
EDITORIAL SUDAMERICANA, 2005

Los pecados tradicionales —soberbia, pereza, gula, envidia, ira, avaricia y lujuria— están presentes en nuestra vida diaria, algunos devaluados y otros transformados. Se mezclan en los pecados cuestiones religiosas, históricas, económicas, sociales, artísticas, lo interesante de este libro es que todo es tenido en cuenta para pensar de nuevo "antes de pecar". Dice el autor: "También he podido, casi como en broma, conversar amablemente con el propio Satanás, quién defendió cada uno de los pecados e intentó convencerme de sus beneficios".

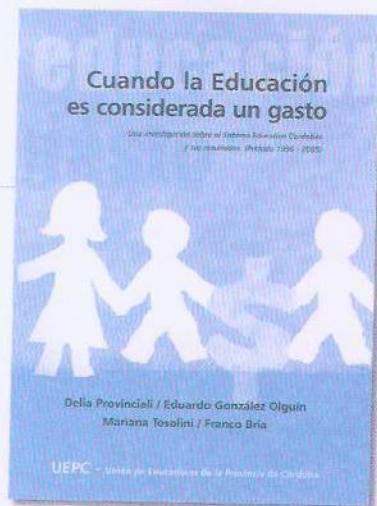


Nuevo título de nuestra Editorial

» Cuentos Populares
rescatados desde nuestra
Escuela Rural



» Currículum y Enseñanza
autoras
Martha Ardiles y Graciela Cervi



« Cuando la Educación es
considerada un gasto »
autores
Della 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
Córdoba - 2004



» Sujetos, escuela y
aprendizaje - Guías
de Estudio

publicaciones

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

¡Comienza en marzo!
Inscripción en delegaciones de UEPC

PROPUESTA 2006

MODALIDAD

Presencial

Seminarios y Apoyo a concursos

Laboratorio (20 hs)

Desarrollo sustentable (20 hs)

Jornadas - Talleres

Promoción a la lectura y escritura (20 hs)

Patrimonio cultural (20 hs)

Curso

Convivencia y mediación (20 hs)

Lenguajes artísticos (20 hs)

El rol del preceptor en los nuevos escenarios sociales (40 hs)

Semi Presencial

Trayecto de docentes rurales:

La escuela rural y el desarrollo de circuitos productivos (120 hs)

Distancia (con encuentros presenciales y guías de estudio)

Trayectos: Sujetos, escuela y aprendizaje (120 hs).

Instituciones educativas, hacia la búsqueda del sentido (120 hs)

La especificidad pedagógica de la escuela. De la fragmentación a la articulación (120 hs)

Enseñanza y Currículum (60 hs)

Lectura y escritura: primeros pasos (120 hs)

La enseñanza de las ciencias naturales en el primer ciclo de la escuela primaria (60 hs)

Multiplicación y división en naturales. Introducción a los números racionales (90 hs)

Problematizar la lectura (60 hs)

Cursos: El trabajo por proyectos en la escuela (120 hs)

Inclusión y ciudadanía en los discursos pedagógicos y en las prácticas escolares (120 hs)

Enseñar y aprender con tecnologías de información y comunicación (80 hs)

25 de Mayo 427 Primer Piso. Córdoba.
Tel: 410-1400 internos 1409 1511 1529
Correo electrónico: instituto@uepc.org.ar