

Educar

en Córdoba

2006

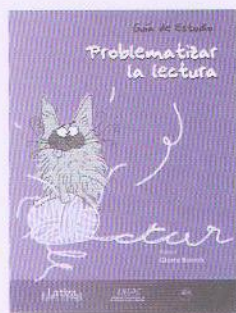
BIBLIOTECA U.E.P.C.
25 de Mayo 427



Año 6 - N° 14 • abril

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

Títulos de nuestra Editorial



Problematizar la lectura
Gloria Borioli
2006



Estrategias para la Enseñanza de las Ciencias Naturales en el Primer Ciclo de la Escuela Primaria
Ana Lía De Longhi
Pilar Calatayud
2006



Multiplicación y división en naturales
Dilma Fregona / Joel Armando
Olga Bartolomé / Claudia Castro / Patricia Kisbye
y Ana Karina Peña
2006



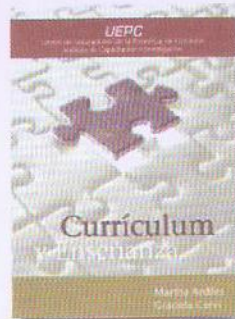
La Escuela Rural y el desarrollo de circuitos productivos
2006



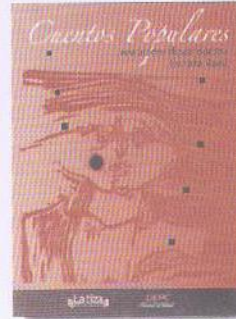
Lectura y escritura: primeros pasos
Paula Basel
María Gabriela Gay
2006



Cuando la Educación es considerada un gasto
Delia Provinciali / Eduardo González Olguín
Mariana Tosolini / Franco Bria
2005



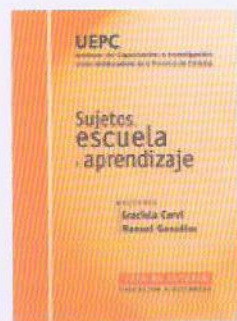
Currículum y Enseñanza
Martha Ardiles
Graciela Cervi
2005



Cuentos Populares rescatados desde nuestra Escuela Rural
2005



Investigación "La Alfabetización inicial: un compromiso de todos".
Escuela Urbano Marginales
2004



Sujetos, escuela y aprendizaje
Guías de Estudio
2004



Investigación Escuelas Urbano Marginales Ciudad de Córdoba
1998/1999



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

Dirección
Carmen Nebreda

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

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:

Redacción:
Micaela Bressán A.
Eugenia Monti
Alexis Oliva
Mario Mercuri

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
Mónica Osses
Sec. de Prensa

Revista Educar en Córdoba
Editor: Unión de Educadores
de la Provincia de Córdoba
25 de Mayo 427
Tel: 0351- 4101400 int. 1516 y 4101442
e-mail: revista@uepc.org.ar

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

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

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

Fortalecer los Institutos de Formación Pág. 2



**"NINGUNA PROPUESTA CURRICULAR,
EN SÍ MISMA, GARANTIZA CAMBIOS" Pág. 6**



Los desafíos de la Escuela Media Pág. 11



El secundario marca Pág. 16



El conocimiento se produce en el aula Pág. 18



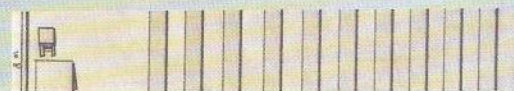
Hace 30 años Pág. 22



"Un modelo disciplinario también puede ser democrático" Pág. 24



Una práctica silenciada Pág. 29



Un aprendizaje útil para la vida Pág. 33



LECTURAS RECOMENDADAS Pág. 38



Novedades Editoriales Pág. 40



Formación

La formación de los docentes ha sido y es un tema clave para el cambio y la mejora escolar. Sin embargo, existen diferentes perspectivas sobre la forma de definir y abordar esta temática.

Para Alejandra Birgin, directora de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, el sistema atraviesa una situación de gran desacumulación y fragmentación, ya que “la transferencia de las instituciones formadoras a las provincias, que tuvo

lugar durante la década de los '90, sin los recursos, ni los equipos necesarios, en muchos casos profundizó su aislamiento y diferenciación". "Ahora hay que construir un espacio que incorpore las voces del conjunto de los actores involucrados y aporte a reconstruir algo del orden de lo común, respetuoso de las particularidades de cada provincia y región", sostiene, y añade que "el desafío principal es fortalecer los institutos y transformar los archipiélagos, que parecieran no tener puentes entre sí, en un sistema".

El problema de la formación docente no es nuevo en el país. "Así como la formación docente fue estructurante en la construcción del Estado Nacional y en la identidad argentina hace ya un largo siglo, desde mediados de los sesenta en adelante se viene produciendo un proceso de desinversión material y simbólica en la formación de los maestros y los profesores", afirma la funcionaria.

"Hubo discursos que pusieron el eje en la idea de la actualización de la escuela, en una carrera contra el tiempo, que postulaban todo lo nuevo como lo válido, desvinculando la tarea pedagógica de otros saberes y experiencias. También estuvieron los que anclaron la escuela en la crisis, enfatizando la necesidad de formar para ese presente, lo que puede terminar naturalizando la injusticia y la fragmentación brutal de esta sociedad. Y están también quienes sostienen una visión nostálgica, que creen que todo tiempo pasado fue mejor, produciendo un mito de esa escuela", indica.

Claro que hoy el mundo es otro, con otros dolores y otras esperanzas. "En tanto institución fundada en la transmisión de la herencia cultural, y en la formación de las nuevas generaciones en un contexto histórico complejo, la escuela se mueve poniendo en relación el pasado, el presente y el porvenir. Por eso, los docentes necesitan estar al tanto de los debates contemporáneos; las transformaciones sociales y culturales los atraviesan como ciudadanos, pero también como transmisores de la cultura", puntualiza.

Por otra parte, Birgin cuestiona las políticas educativas de la década de los noventa: "Se trabajó básicamente en producir un ajuste mayor entre la oferta y la demanda, y se planteó que sobraban Institutos de Formación Docente". "No compartimos esa posición", aclara. Y agrega: "Por su trayectoria y su distribución en todo el territorio, los institutos son espacios sumamente valiosos para el desarrollo socio-cultural de las comunidades y para el fortalecimiento pedagógico de los sistemas educativos locales. El normalismo de fines del siglo XIX fue una gran usina pedagógica, productora de ideas y de prácti-

cas sobre la enseñanza escolar. Los institutos tienen un saber acumulado que no está disponible en ningún otro lugar. Hay que recuperar un lugar estratégico para ellos, y trabajar por su fortalecimiento y renovación".

"En Argentina –a diferencia de otros países– entre el Estado Nacional, los estados provinciales y las escuelas, no existen centros de recursos, bibliotecas pedagógicas, lugares de articulación del sistema educativo ni instancias específicas de desarrollo profesional docente. Los institutos pueden construir esta función de acompañamiento, de asistencia y de formación con las escuelas de cada región. Si los pensamos desde ese lugar, como instituciones abocadas a la construcción de saber pedagógico y a la potenciación de la experiencia educativa en cada región, entonces los institutos no sobran, más bien todo lo contrario", explica.

El patito feo

Discutiendo con quienes reclaman que la formación docente debería estar en manos de las universidades, Birgin advierte: "La experiencia internacional demostró que, en general, cuando la formación docente pasó a las universidades fue el 'patito feo', no se hizo universitaria en sus aspectos más ligados a la producción de conocimiento, sino que terminó siendo un islote dentro de la universidad".

Por otra parte, pone en discusión ciertos discursos de amplia circulación en los últimos tiempos acerca de quiénes son los jóvenes que hoy quieren ser docentes. "Por supuesto que la población estudiantil es heterogénea y que es la que más sufrió el crecimiento de la desigualdad social en nuestro país. Pero me preocupa el perjuicio que produce la construcción de etiquetas sobre los jóvenes que eligen la docencia. Una etiqueta que niega la apuesta de ese joven que quiere ser maestro y que aparece descalificado por su condición social. Decir que un joven, porque proviene de determinados circuitos, no puede ejercer la docencia, es condenarlo a priori", afirma.

Frente a esto, comenta que el Ministerio otorga cada año becas de estudio a jóvenes que optan por seguir la carrera docente y poseen un alto rendimiento académico. Se trata del Programa "Elegir la docencia", que busca acompañar a los estudiantes, recuperando sus experiencias y expectativas, y fortaleciendo su formación.

Por otro lado, durante cinco meses, Birgin estuvo a cargo de la Secretaría Ejecutiva de la recientemente creada Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, coordinada por Juan Carlos Tedesco y confor-



mada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y un equipo de especialistas integrado por Berta Braslavsky, María Cristina Davini, Adriana Puiggrós y Alfredo Van Gelderen. Esta Comisión tuvo como función presentar una propuesta al Consejo Federal de Cultura y Educación “para la construcción de un espacio institucional nacional, de carácter federal que atienda a las políticas de formación docente inicial y continua, en tanto políticas de Estado”.

Según explica Alejandra Birgin, la Comisión inició un proceso de consultas que incluye a la CTERA y al Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), entre otros actores. “En el mes de noviembre se lanzó la consulta nacional sobre Formación Docente dirigida al conjunto de los Institutos y Universidades del país involucrados en el tema, para que planteen problemáticas y propuestas. El resultado de esa consulta, que ahora está en proceso, será un insumo central para el espacio institucional a crear”, afirma.

En el marco de las políticas para la formación docente, Birgin destaca dos objetivos fundamentales: por un lado, fortalecer el vínculo de los docentes con los desafíos que la cultura y sociedad contemporáneas le plantean a la educación y, por otro lado, articular la tarea de los institutos con los problemas y necesidades actuales y futuros del sistema educativo. “La centralidad de la formación docente como parte de una política educativa es un aspecto fundamental para un proyecto de país con futuro, para la posibilidad de una sociedad más justa”, expresa. “Si creemos en el protagonismo de la escuela para la democratización del conocimiento y para la inclusión de los distintos sectores sociales dentro de un proyecto colectivo y a largo plazo, es necesario reconocer el lugar estratégico que los docentes tienen en este proceso”, finaliza.

Por M.B.

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) son el fruto de un proceso de discusión para definir qué deben enseñar las escuelas del país”, explica Adela Coria, doctora en Ciencias con especialización en Investigación Educativa y Profesora Titular de Didáctica General, en la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba.

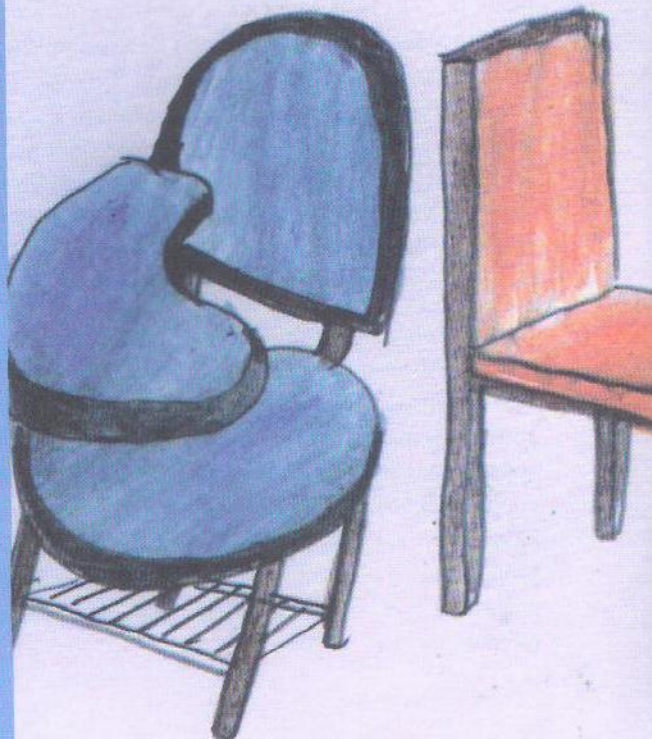
Según señala la especialista, las discusiones mantenidas entre los ministros de Educación de todo el país y sus equipos técnicos, en la formulación de un conjunto de saberes prioritarios en las áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, partieron de dos claves diagnósticas: “Una, la profunda desigualdad en el sistema educativo, en relación al proceso de apropiación de saberes por parte de los chicos, cuestión que se pro-

fundizó con el agravamiento de la crisis y la problemática de la pobreza estructural a partir del 2001”.

“La otra –indica– es la profundización de los procesos de segmentación en el sistema educativo nacional, cuyo diagnóstico se hace a mediados de los 80, pero que ahora, se muestra como un proceso de fragmentación, en el que no sólo aparecen circuitos diferenciales entre escuelas pobres / escuelas ricas; provincias pobres / provincias ricas, sino también como procesos de ruptura de la trama que habilita la configuración de un sistema educativo nacional”.

Estos procesos de ruptura de los que habla Coria hacen referencia a los distintos esquemas y diseños curriculares adoptados por cada una de las jurisdicciones en virtud de la Ley Federal de Educación que

**“NINGUNA
PROPUESTA
CURRICULAR,
EN SÍ MISMA,
GARANTIZA
CAMBIOS”**



estableció la obligatoriedad de la Educación General Básica (EGB), a la que dividió en tres ciclos de tres años cada uno: “La problemática de la fragmentación del sistema educativo nacional se agudiza hacia el tercer ciclo de la EGB –afirma– en donde se produce una altísima variedad de modelos institucionales y organizacionales entre las provincias y dentro de las provincias mismas: hay terceros ciclos que dependen del nivel medio y otros del primario, pero a su vez, dentro de un mismo edificio, conviven escuelas que están dentro de la dirección de primaria y otras de la dirección de media. Y esta problemática se profundiza si se consideran las características diferenciales que suele asumir el tercer ciclo en el espacio social rural”.

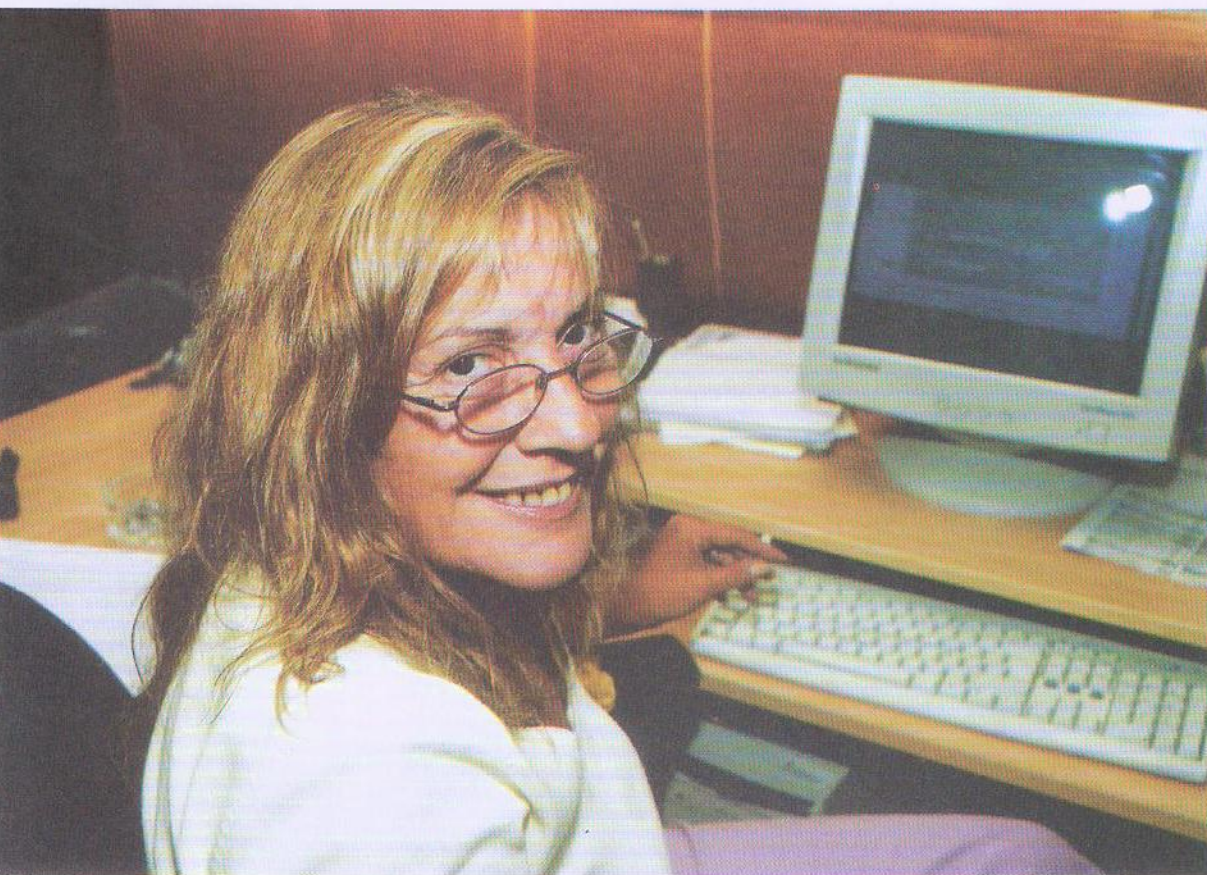
Como Coordinadora de áreas curriculares de la Dirección Nacional de

Gestión Curricular y Formación Docente, la especialista participó, desde mediados de 2004, de la elaboración de los NAP, cuya aprobación y discusión en el Consejo Federal de Cultura y Educación permitió acordar entre las carteras educativas de las provincias, de la ciudad de Buenos Aires y de la Nación, una política de enseñanza de saberes equivalentes dentro de cada jurisdicción y entre jurisdicciones, a partir del año 2005.

Para Adela Coria la posibilidad de crear una plataforma de saberes –que deben ser garantizados conjuntamente por el Ministerio Nacional y los Estados provinciales– viene a aportar la solución del problema de la falta de enseñanzas equivalentes entre las jurisdicciones y al interior de ellas.

- *Partiendo del diagnóstico de la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo ¿cuáles son los objetivos de los NAP?*

- Uno de los objetivos fundamentales es construir políticas de igualdad de manera tal que el Estado garantice procesos de transmisión de saberes y asegure las condiciones de enseñanza para que la apropiación de esos saberes pueda ocurrir. Cuando hablamos de producir enseñanzas de saberes equivalentes, no es con la idea de uniformar el país, sino –reconociendo las particularidades existentes y la heterogeneidad propia del sistema educativo nacional por efecto de su configuración (con características culturales y societales específicas)– de garantizar un piso, un suelo común, compartido.



- *¿Se resuelven los problemas de fragmentación del sistema educativo nacional?*

- Con esta medida sola no alcanza. Además de la definición de estos saberes prioritarios, hay que batallar contra las situaciones de injusticia en el sistema: nos referimos a las materiales –de infraestructura– y a las simbólicas, lo cual significa revisar la manera en que se producen los procesos de transmisión en las escuelas. Esto es la dimensión pedagógica.

- *Quedan pendientes también cuestiones vinculadas a la diversidad y la desigualdad...*

- La adopción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios supuso una fuerte discusión –en el seno del Consejo Federal– en torno a que el reconocimiento de la diversidad no fuera a profundizar la desigualdad. Hay comunidades con historias, prácticas culturales y lingüísticas diferentes y en esos casos la pregunta

es cómo hacer para que, reconociendo esa diversidad, se pueda garantizar un piso de saberes compartidos. Porque una cosa es reconocer que son distintas y otra es que, a través de las políticas diferenciales, se profundicen las condiciones sociales y materiales de la desigualdad.

Esta problemática, explica Adela Coria, también está presente en las escuelas rurales, entre quienes defienden la posición de que los chicos tienen que aprender sólo lo que está vinculado con su experiencia cotidiana, en contraposición con los que sostienen que la escuela debe tratar de abrir otras ventanas al mundo de la cultura y no quedarse sólo con la cultura legítima o popular. “En estos casos hubo consenso –dice refiriéndose a las discusiones entre los Ministerios de Educación provinciales– acerca de la necesidad de recuperar las producciones locales y, al mismo tiempo, habilitar la apropiación de un código –lingüístico– que no fortalezca o repro-

duzca, desde la enseñanza, las condiciones de exclusión”.

Reforzando esa idea, Coria añade: “Cuando hablamos de los NAP hay que pensar que existen situaciones críticas –donde por efecto del impacto de las condiciones de pobreza estructural, la escuela asume, como ninguna otra institución, el cuidado de los chicos– en las que todavía no se garantiza que los alumnos puedan aprender a leer y escribir o apropiarse de las herramientas básicas del cálculo; ni hablar de las Ciencias Naturales y Sociales”. “En el campo de las Ciencias Naturales, uno sabe por experiencia que aun cuando la asignatura figure en la grilla curricular, esas horas son el lugar del no-lugar de enseñanza, porque cuando hay retraso en Matemáticas o en Lengua, se usan esas horas para ponerse al día”, ejemplifica. El desafío, entonces, es “cómo incorporar la noción de alfabetización en el campo de la ciencia escolar, cómo integrar claves fundamentales para aprender una serie de procesos naturales y su articulación con lo social”.



La mirada del maestro

El hecho que algún maestro no crea que sus alumnos puedan aprender ha sido un eje tematizado en numerosos debates. Algunos sostienen que la falta de confianza en los chicos es determinante del fracaso, sin embargo, Coria no es taxativa: "Hay mucho por observar acerca de la visión que tienen los maestros sobre los determinantes que operan en el fracaso: depositar el fracaso en los chicos elude u oculta una mirada reflexiva y crítica acerca de lo que pasa con los procesos de transmisión en la escuela".

Sin embargo, sostiene que hay otras dimensiones de las prácticas escolares que se deben analizar: "Los docentes, en los últimos años, han hecho esfuerzos denodados por sostener la transmisión, aun en las peores condiciones y sería una injusticia decir que hay fracaso exclusivamente por que hay estigmas. En este sentido, contrapone: "Muchos han imaginado que los chicos sí pueden, y sin embargo, ha habido otras problemáticas, ya sea de carácter institucional o vinculadas a las políticas educativas jurisdiccionales, que han impedido el aprendizaje. Este es un tema en el que hay que ser cuidadosos".

- *No basta con que el docente tenga bajas expectativas para verificar el fracaso...*

- Yo creo que no. Hay que revisar, en profundidad, la confianza que los docentes tienen en los chicos en relación a sus posibilidades de aprendizaje, pero también hay que mirar cómo las jurisdicciones, los distintos equipos técnicos han percibido a los propios docentes: el lugar de autorización que les han dado dentro de la institución, la manera en que se han acercado a las escuelas, cuando se han acercado. Porque también ahí se juega la desconfianza. A veces los ministerios construyen una distancia muy importante con la escuela, sobre lo cual es necesario interrogarse.

¿Esto qué implica?

- Esto supone que antes que una mirada aplicacionista de las decisiones curriculares jurisdiccionales hay que tener una práctica de acompañamiento y de profunda escucha, porque existen saberes de los docentes construidos desde sus prácticas que merecen ser recuperados en este proceso.

Cuando se realizan cambios curriculares, la dificultad más grande para trabajar sobre las prácticas y las

culturas institucionales, deviene de la manera en que se van tramando estos desconocimientos mutuos entre equipos técnicos y escuelas.

- *¿Y cuál sería el acercamiento que se debería producir?*

- Habría que construir dispositivos para que haya una mayor proximidad con las instituciones escolares y con los maestros –como pueden ser las redes de escuelas–, a fin de permitir un debate profundo no sólo acerca de lo que se enseña, sino también de lo que está pasando dentro de las escuelas.

Hablamos de procesos novedosos, como las nuevas configuraciones familiares, las nuevas infancias o prácticas culturales en los chicos, que son bastante disímiles a las que nosotros estábamos acostumbrados, o las profundas rupturas de lazos sociales que impiden –junto a la pobreza estructural– la formación de redes sociales que expongan a los chicos al mundo de la cultura. Es decir, no se pueden ligar los NAP, en exclusividad, a una serie de saberes definidos por área, sin poner en discusión todo este abanico de cuestiones que también están vinculados a la enseñanza.

Por Amor al Teatro 2006

Organiza:



Una alternativa original que posibilita el acceso de la juventud y la infancia a las artes escénicas

- Dirigido a escuelas de nivel inicial, primario y secundario
- Asistencia de niños y jóvenes junto a sus docentes a salas de teatro
- Presencia del teatro en la escuela
- Charlas - debates con los artistas
- Talleres de capacitación docente con puntaje

Informes: Teatro la Chacarita - Jacinto Ríos 1449 B° Pueyrredón
Tel. 0351- 4231159 - E-mail: fundacionxteatro@arnet.com.ar

- ¿Se han notado cambios tras la formulación de los NAP?

- Esta es una experiencia muy reciente –sólo se han aprobado hasta el tercer ciclo– y las cosas no se resuelven con que lleguen los NAP: hay que acompañar y recuperar las prácticas de los maestros.

Sí se produjeron, desde el Ministerio de Educación de la Nación, una serie de documentos, con propuestas de trabajo que intentan restituir los lazos entre la escuela y la familia para volver a pensar juntos cómo acompañar a los chicos en los espacios socio-familiares; y cuadernos para el aula, con ejes en las prácticas de enseñanza –entendida en un sentido amplio– para construir propuestas y apoyar a los maestros en sus iniciativas, pero somos conscientes de que ningún material curricular, por sí solo, va a garantizar estos procesos de discusión a fondo de lo que necesitamos enseñar en la escuela.

La suerte de los materiales también puede ser la de dormir en los anaqueles de una biblioteca, si no se les construye un lugar, si no imaginamos que los docentes tienen mucho por decir de las propuestas que allí se articulan: ellos tienen una historia, experiencias que los habilitan para entrar en diálogo con los materiales, en vez de reproducirlos mecánicamente. Estamos pensando en un docente que crea y reinventa sus prácticas. Esperamos que no sean, como dice Flavia Terigi, “a prueba de docentes”, porque, además, se han hecho escuchando las distintas situaciones que existen en las jurisdicciones, es decir, pensando que tenemos que construir una trama federal.

EL ESFUERZO DE LAS JURISDICCIONES

Los NAP fueron organizados con una secuencia anual, cuestión que trabajo no pocas discusiones porque, al establecer saberes año por año, se tocó una de las variables del diseño curricular –la del tiempo– que es atribución de cada jurisdicción, y no de la Nación. Una vez propuestos los NAP, las jurisdicciones comenzaron a comparar sus propias currículas con las secuencias establecidas en los NAP: “Era una discusión lícita, de la que hay que rescatar el esfuerzo que las provincias hicieron para mirar desde el conjunto del país sin desconocer sus particularidades, que son las que van a dar los matices”.

Otro debate se produjo en torno a la definición de cuáles eran los objetivos de los NAP, ya que las provincias los planteaban a partir de las categorías de competencias y capacidades (muy presentes en el discurso de la reforma de los '90): “Hubo una discusión política profunda en torno a que si uno mira desde la categoría de las competencias, lo está haciendo desde la categoría del mercado de trabajo, y la apuesta debía pasar por otro lado, pero hubo consenso general acerca de que cuando se habla de saberes, se está hablando de una categoría más amplia relacionada con lo producido en el campo cultural, que abarca la ciencia y también incluye el sentido común y los saberes populares”.

-¿Y qué piensa acerca del malestar que ha generado en las escuelas, la reforma impulsada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba para que en primer año los docentes dicten cátedras compartidas?

- Cuando se toman decisiones de esa naturaleza, como definir que la enseñanza va a ser por áreas de conocimiento y no por disciplina, hay que ver primero qué pasa con las tradiciones formativas de los profesores, que en general suelen carecer de los cruces suficientes entre disciplinas.

A veces, uno da por supuesto que, por ejemplo, la enseñanza areal, se puede garantizar *per se*, por una definición curricular, cuando lo que se debe hacer es crear las condiciones para trabajar sobre ese plan. Para construir acuerdos entre disciplinas, hay que garantizar el tiempo de tra-

bajo institucional que habilite la ruptura con las formas aprendidas. Pero además, hay que lograr consensos acerca de las categorías de organización de los saberes, las metodologías de enseñanza, sobre los criterios y formas de evaluación, cuestiones que necesariamente interpelan a los docentes en el plano ideológico. Es decir, además de hacer propuestas de cambios curriculares, hay que generar las condiciones para que esos cambios ocurran.

Por M.B.A.

Cuatro directores fueron consultados sobre cuáles son los problemas que enfrenta la escuela de nivel medio; los conflictos o desfases que supone la interacción de las culturas juveniles con la cultura escolar; cómo avanzar hacia una confluencia que torne a la escuela en un lugar habitable y de qué manera debería articularse el nivel medio con el primario, con el ciclo superior y con el mundo del trabajo. Las que siguen son sus respuestas.



Los desafíos de la **Escuela Media**



C

- Considero que la estructura del sistema educativo no sólo no contribuye a que la escuela pueda enfrentar sus problemas –más allá de algunos intentos parciales–, sino que además, le impide hacerlo. La fragmentación del sistema educativo es un correlato de la falta de integración de la que a veces se culpa a la escuela media e incluso de la desarticulación entre niveles. Se tiende a soslayar la dificultad del sistema para pensarse a sí mismo, para superar su propia estructura –la división en múltiples reparticiones y la organización del trabajo al interior de ellas– y plantear cambios que favorezcan el diálogo, el trabajo en equipo y las capacidades de todas las partes que lo componen. El foco de atención se coloca sobre la escuela en tanto establecimiento educativo y no en tanto parte –la que menor autonomía de decisión posee– de un sistema que debe repensarse en forma total con ese mismo sentido autocrítico que se le solicita al equipo docente de cada una de las instituciones escolares. La organización del trabajo docente en horas cátedras, en lugar de cargos, junto a la ausencia de tiempos institucionales, conspiran contra la posibilidad de que los profesores permanezcan en la escuela, tengan un contacto interpersonal más profundo, y por tanto más humano, entre ellos y con la comunidad educativa toda.
- El conflicto entre las culturas juveniles y la cultura escolar es, en realidad, el que siempre ha existido entre grupos generacionales y de intereses diversos. El punto central en esta cuestión es el modo de asumirlo. Uno de esos grupos –el de los adultos– tiene la responsabilidad de utilizar su posición, en el campo de las relaciones humanas, de manera de promover el crecimiento del otro grupo –el de los jóvenes–; y tiene además el deber de renunciar a la posibilidad de ejercer el poder que le confiere su posición para mutilar ese crecimiento.
- Una escuela media habitable para docentes y alumnos podría pensarse como un lugar donde existe la posibilidad del encuentro con el otro, de la construcción conjunta del sueño de un mundo mejor, del aprendizaje sig-

nificativo (me atrevo a enunciarlo a pesar de lo gastada de la frase, teniendo en cuenta todo lo que guarda en sí misma). ¿Acaso no se necesitan tiempos y espacios al interior de la escuela para que estos procesos puedan tener lugar? ¿Quién podría afirmar lo contrario? Sin embargo, se deja inalterable una organización del trabajo docente “itinerante”, sin otros tiempos que los mínimos indispensables para “dictar una clase”. En tanto en las reformas que se proponen se desconozca la necesidad de modificar la organización del trabajo docente es probable que no haya avances significativos en los cambios que se impulsan. Asumir el desafío de construir una nueva y mejor forma para el trabajo docente de la escuela media es condición necesaria para tornar a ésta en un lugar más habitable para alumnos y docentes. Esa es la transformación pendiente.

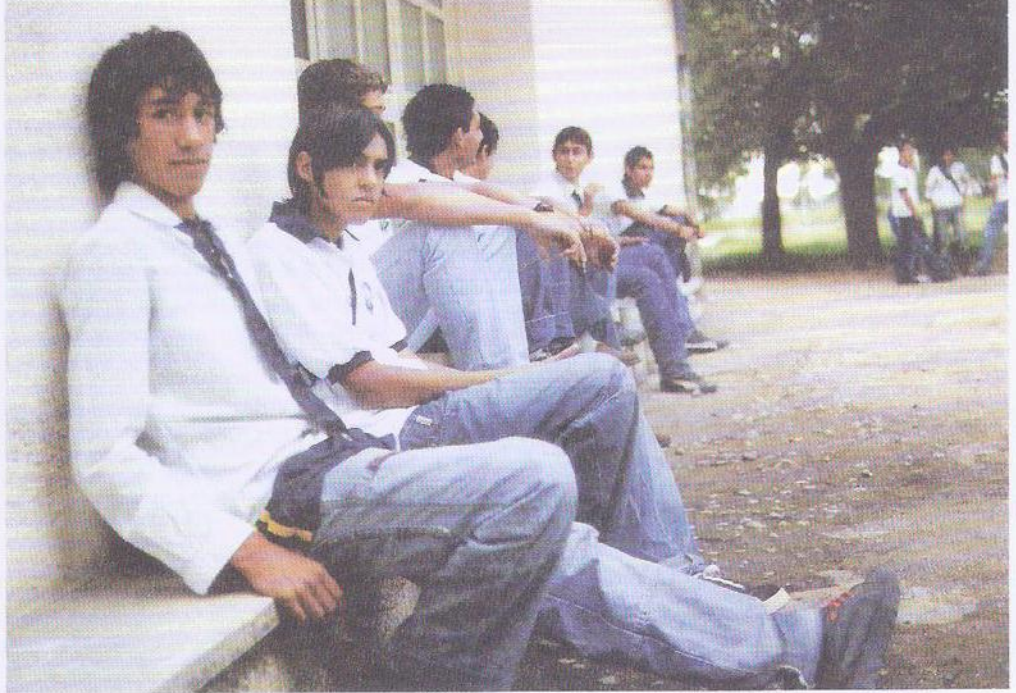
- La articulación entre niveles podría plantearse haciendo eje en el alumno. Si pensamos a los estudiantes en tanto personas que van construyendo su identidad –personal y social–, a lo largo de sus trayectorias en los distintos niveles, podríamos correrlos del lugar del nivel –primario, medio, superior– como unidad de sentido en sí mismo. Me atrevo a decir que si no reposicionamos a los sujetos en el centro de los procesos de articulación –tanto en el mundo de la educación, como en el del trabajo– estos pierden sentido. Esto debería presuponer el interés por las personas: ¿Qué le pasa a ese alumno o a esa alumna que transita de un nivel al otro? ¿Qué siente? ¿Cómo favorece su crecimiento personal y social? ¿Cómo se interrelacionan los distintos actores sociales de los diferentes niveles? ¿Cómo se articula el sistema educativo con el mundo del trabajo? ¿Desde qué concepciones de hombre y de sociedad parten?

Elisa Giommetti, directora del Ipem N° 175 “Padre Grenón”

- La atomización de los espacios curriculares; los docentes que trabajan en más de una escuela; la imposibilidad de adquirir la pertenencia y el conocimiento de la identidad de cada institución; lo volátil que se hace la presencia de los docentes –ya que se cierran y se abren cursos–: todo esto afecta a la Escuela Media. Si a la problemática profunda que desde lo social ha lesionado las posibilidades de los chicos de llegar a la escuela, le agregamos el problema específico de los agentes de la educación, se hace una situación bastante conflictiva.
- Existe un desfase marcado entre las culturas juveniles y la cultura escolar, vinculado con los usos y costumbres de cada una. Las juveniles han tenido un desarrollo dinámico, mientras que los adultos que conformamos o pretendemos conformar la cultura escolar, mal que nos pese, no hemos modificado las estructuras que nos formaron. Son lógicas absolutamente distintas. Se produce, en definitiva, una confrontación de intereses: “La escuela no me sirve”; o “¿para qué me sirve?”; “me aburren estas asignaturas”; “vengo a la escuela porque me mandan”... Y nosotros intentamos sostener la bandera de los valores, de la necesidad de la educación. Y ahí estamos manejando dos discursos distintos, con los resultados que están a la vista: altísimos índices de deserción, de desgranamiento, de repitencia. Se hace difícil que la cultura escolar se acerque a las juveniles, más dinámicas y vinculadas a la sociedad de consumo y al paradigma de éxito fácil.
- Hay un principio, que es el de la valoración social que tuvo la escuela, que hoy está resentido. Tienen que existir políticas que tiendan a que la sociedad recupere la confianza en esa institución. Cuestionamos al docente si pone mala nota; cuestionamos a la escuela si sanciona a nuestros hijos. Si no recuperamos el valor de la educación y la confianza en los docentes, con una política integral –previendo planes de estudio, espacios educativos, infraestructura–, no vamos a lograr avanzar. Parece que de lo único que se habla es de cuántos paros vamos a hacer y cuánto vamos a cobrar, como si ese fuera el único problema que tiene la educación. Es uno de los problemas, pero tiene otros, tanto o más graves.
- En cuanto a la articulación con el nivel primario, la primera pregunta que nos tenemos que hacer en la secundaria y transmitir a la primaria es: ¿qué es lo que socialmente necesitamos para un niño que tiene 11 años? ¿Qué nivel de conocimientos, qué desarrollo de habilidades y destrezas podemos demandar de un niño de 11 años? Para que lo que ofrezca la primaria sea lo que se está necesitando como piso en la secundaria. A la hora de imaginar el egresado del nivel medio, tenemos que pensar en qué demanda la sociedad de un chico de 17 ó 18. Debemos discutir lo curricular para saber qué requiere el nivel superior. No puede ser que nuestros egresados de nivel medio tengan un fracaso tan estrepitoso en los exámenes de ingreso, porque es como si estuviéramos educando para cosas absolutamente distintas. ¿Qué pasa que no les damos el piso o el nivel que necesitan para que el ingreso a la facultad sea una cuestión vocacional y no económica? Tendrá que haber una verdadera discusión entre los niveles para que cada uno ponga las pautas de necesidad para darle continuidad al sistema educativo, y no que haya compartimentos que parecen aislados unos de otros. En cuanto a la necesidad de una inserción laboral, se exige que el chico tenga capacidad de razonar, buenos hábitos, una aptitud para el sacrificio y ciertos conocimientos. Pero los chicos no tienen la posibilidad de insertarse laboralmente. Se automarginan porque se dan cuenta que lo que se solicita en el mercado laboral no tiene nada que ver con lo que ellos han aprendido. Esta es la gran discusión: está faltando un vínculo, que es una cuestión de tiempo y de orden en los contenidos. Debería haber una política que nos comprometa a un trabajo de articulación, y recursos, porque si seguimos trabajando con el voluntarismo o con las posibilidades de algunas escuelas, reforzamos el concepto de escuelas de primera, de segunda, de tercera...

Daniel Zalazar, Ipem N° 66 “José Antonio Balseiro”





L

- La escuela media, como organización, no escapa a la influencia del contexto socioeconómico y político. Puede decirse que los problemas que enfrenta, entre otros, son: la marcada desvalorización del rol docente y de su función específica; el escaso acompañamiento del hogar, por diversas circunstancias, en la tarea escolar; los cambios en la composición y funcionamiento de la familia; la incorporación de la mujer al mundo del trabajo; los menores al cuidado de otros hermanos menores; el presupuesto escaso para incorporar más recursos humanos necesarios en la planta funcional permanente de los establecimientos educativos. Esto impacta en los resultados académicos con altos índices de repitencia, deserción y falta de calidad educativa. Sin embargo, la escuela media debe constituirse como generadora de cambios favorables y somos sus actores, agentes activos en contextos condicionados, quienes debemos construir de manera conjunta cambios que permitan modificar la realidad, a través de la preparación permanente, la adaptación y la flexibilidad.
- Los conflictos que aparecen con mayor frecuencia, entre las culturas juveniles y la cultura escolar, son tanto la dificultad en las relaciones interpersonales y para asumir responsabilidades, como la falta de cumplimiento de normas y pautas necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es necesario trabajar de manera conjunta entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende para propiciar un clima institucional que permita convivir en armonía. Además, es preciso partir de un diagnóstico institucional adecuado, que evalúe la situación real inicial y elaborar estrategias de acción coherentes y flexibles que permitan lograr el objetivo. También es necesario propiciar encuentros de convivencia, talleres de expresión y dar participación activa y continua al centro de estudiantes.
- La articulación con los ciclos debería basarse en acuerdos responsables y críticos, no sólo considerando los contenidos conceptuales, sino también los actitudinales y procedimentales. Sólo a partir de estos acuerdos podremos desarrollar las capacidades necesarias que permitan pensar, sentir, actuar y reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. En cuanto al nexo escuela media y el mundo laboral, es de suma importancia generar posibilidades de inserción de los jóvenes en el mercado del trabajo, como propiciar espacios donde puedan desarrollar pasantías.

Graciela Argüello, directora del Ipem N° 187 "José A. Malanca"

A

- Algunos de los problemas que enfrenta la escuela media son: los diversos contextos sociales donde está inserta la institución, a los que debe dar respuesta; la influencia de los medios masivos de comunicación en el adolescente; el hecho de que ambos padres trabajen muchas horas fuera del hogar, lo que repercute en el resultado del educando; la diversidad entre los sujetos que aprenden (distintos puntos de partida y ritmos en el aprendizaje) y los que enseñan (los distintos trayectos formativos que se reflejan en configuraciones didácticas diversas); el escaso compromiso de algunos actores institucionales con el conocimiento transformador.
- Muchas veces la cultura escolar no es permeable a las culturas juveniles. Esto hace que en la instancia de enseñar y aprender, que es un acto netamente comunicacional, existan ruidos, como por ejemplo la poca significatividad y/o relevancia del objeto de conocimiento a apropiarse. Esto frecuentemente ocasiona algunos efectos no deseados, como indisciplina, indiferencia y falta de interés del alumno en la clase, lo cual es válido porque a nadie le gusta estudiar algo que no resulta significativo. Si el currículum es netamente cerrado o de colección, no es posible integrar contenidos que podrían generar más expectativas en los alumnos.
- Una de las maneras de hacer que la escuela se vuelva un lugar habitable es compartiendo, entre docentes y alumnos, la selección de algunos contenidos que forman parte del currículum a desarrollar en clase. Tomar el conocimiento no como algo acabado, sino a construirse en el



aula y así lograr formar una nueva ciudadanía con un gran soporte ético.

- La articulación entre los niveles debe ser desde el inicio de la escolarización, con una continuidad pedagógica para darle funcionalidad al sistema educativo. Hay que favorecer espacios de encuentro entre los institutos de nivel medio y los de superior para conocer las competencias que el alumno debería lograr para asegurar su ingreso y permanencia en la universidad. Con respecto al mundo del trabajo, se deberían potenciar las pasantías con que se cuenta en este nivel. Todo esto se logra queriendo lo que se hace y concientizándonos que estamos viviendo en la era del conocimiento y que éste es la única herramienta que nos hace libres.

Jorge Pomponio, director del Ipem N° 38 "Francisco Pablo de Mauro"

Por A.O.



La Belga Argentina S.A.

servicios sociales

- Cobertura Médica
- Emergencia Médica
- Plan promocional de sepelio para docentes y su grupo familiar

Reconocemos la antigüedad por traspaso

Casa D'spontin
sepelios

- A.M.D. - PAMI y todas las mutuales
- Traslado a todo el país
- Planes pre-pagos en: sepelios - parcelas cremación, sin límite de edad

Ahora también en Villa Allende-Goycoechea 1590

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

El secundario marca

La escuela sigue teniendo un valor fundamental para los adolescentes. Fue y es el lugar donde los niños y los jóvenes pasan la mayor parte de su tiempo. Pero, ¿cuál es el imaginario de los adolescentes sobre la escuela?, ¿cómo es su vínculo con los profesores?, ¿hay diferencias entre lo que piensan los jóvenes de sectores populares y los de clase media?

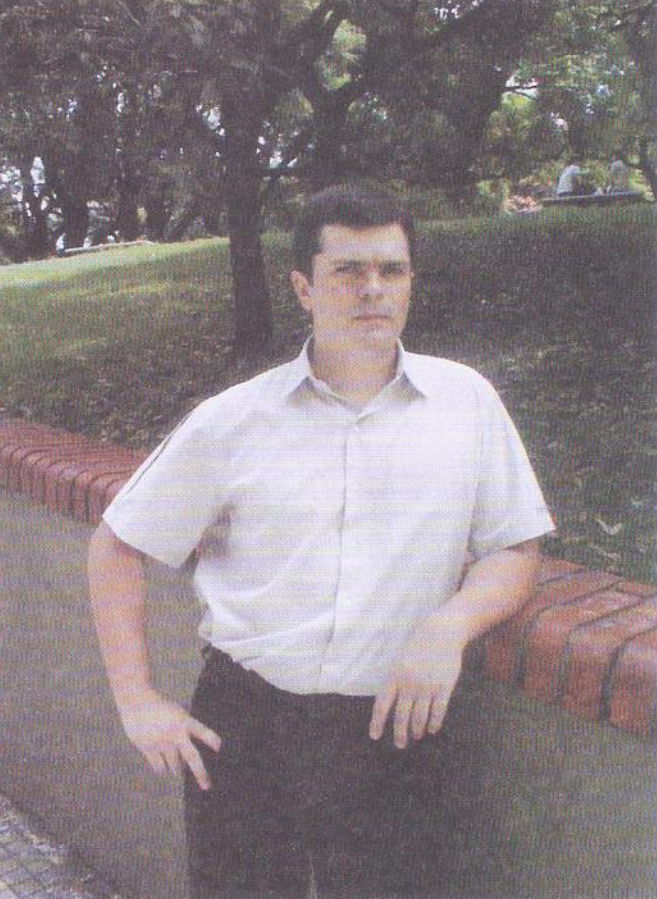
Marcelo Urresti, (sociólogo, investigador del Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires) dice que la escuela secundaria deja marcas en la vida. “Si hacemos un poquito de memoria, vamos a recordar que fue importante para la mayoría de nosotros, no sólo por los contenidos que aprendimos allí, sino por los profesores buenos y malos que conocimos, por la vida cotidiana con amigos y amigas, por las primeras travesuras, las primeras solidaridades. Siempre fue así y no es distinto ahora”.

Entonces, ¿por qué se habla de descrédito y de que ahora los chicos no aprenden? “Lo que hay –responde Urresti– es un escenario más conflictivo. Y eso tiene que

ver con la irrupción de una población adolescente distinta, en una institución pensada tradicionalmente para grupos muy chicos y para reproducir los privilegios de una clase, a través del capital cultural que transmitía, que era el capital cultural de una élite”. Es decir: una institución pensada para los sectores sociales medios y altos.

“O sea –continúa el investigador– la afluencia masiva de adolescentes hace que la escuela se haya transformado en un espacio conflictivo. Lo mismo pasó en la primaria cuando se convirtió en universal. Hubo muchísimos problemas institucionales de socialización. Creo que ahora estamos viviendo un poco las consecuencias de una escuela más abierta, a la que asiste, además, una juventud que es más inquieta, difícil de tener en calma, hija de una cultura audiovisual muy nerviosa, muy veloz”.

Urresti, que investiga los consumos culturales de los adolescentes, aclara que es un facilismo hablar de “los jóvenes”, porque hay distintos grupos que comparten



gustos y, por lo tanto, “identidades”. “Es muy difícil que los consumos culturales juveniles sean individuales. Siempre hay detrás del horizonte el grupo de pares con el que se comparte gustos y preferencias. Los grupos de pares son muy importantes para los adolescentes porque, a través de ellos, es que empiezan a tomar distancia de la familia y a construir identidad”, precisa.

Así, la escuela secundaria es caja de resonancia de esa complejidad. Y también de los conflictos de época, en un tiempo en el que cambió mucho la relación adulto-joven.

“Las relaciones adultos-jóvenes, cuarenta años atrás, eran muy asimétricas. El adulto tenía muchos recursos de poder de su lado y las generaciones menores debían acatar todo lo que se les decía. Y cuando protestaban, tenían que romper el vínculo e irse. Eso pasaba cuando una chica se ponía de novia con alguien que no le gustaba al padre o cuando decidían estudiar una carrera no validada familiarmente”, explica el especialista.

“Ahora, los focos de conflicto son otros, tal vez porque muchos de los hijos de ese tipo de relaciones son los pa-

dres de hoy. Los adolescentes discuten más, tienen relaciones abiertamente más conflictivas y es muy difícil mantenerlas en una situación asimétrica de imposición de contenidos”.

Muchas de las dificultades que se presentan en la relación profesor-estudiante en el colegio secundario obedecen, según la mirada de Urresti, a la falta de formación de los profesores. En este sentido, se refiere al ingeniero o el abogado que está al frente de una materia “que puede saber mucho de matemática o historia pero no sabe transmitir sus conocimientos. Ese es el caso de casi un 40 por ciento de los profesores del nivel medio”.

Por otra parte, la escuela secundaria no tiene el mismo significado para todos los adolescentes. “Es muy distinto el valor que cada chico le da, según el mandato familiar que tiene. Un adolescente que imagina, dentro de su horizonte, la realización de una carrera universitaria cree que es un paso intermedio y sus padres lo presionan para que lo atraviese, porque después ‘va a ir a la universidad donde aprenderá todo lo que tiene que saber””, indica el investigador.

“En cambio –continúa– los chicos de sectores populares, cuyos padres no fueron a la secundaria, ven a esta como un fin en sí mismo, algo que les va a resolver un problema”. Esto marca la relación de los chicos con el colegio. En muchos casos, los adolescentes de clase media “desarrollan una actitud anti-escolar porque luchan contra el mandato familiar: son los famosos rebeldes buenos alumnos y exitosos en el nivel terciario, pero que padecen, por rebeldía, toda la secundaria”, afirma.

“En tanto, los que provienen de sectores más humildes pueden ser más sumisos con la autoridad escolar, pero eso no se expresa necesariamente en buenos rendimientos”, concluye el sociólogo.

Por M.B.



El conocimiento se produce en e

aula



“

Definitivamente los maestros no deberían trabajar en más de un cargo y tendrían que tener horas pagas para estudiar y planificar. Tampoco debería haber más de 25 chicos en un aula de educación básica, ni escuelas que funcionaran en edificios indignos o peligrosos”, asegura Estela Maldonado, quien conduce el área de Educación de la CTERA. “El maestro pluriempleado y las aulas abarrotadas son los principales enemigos de la educación de calidad”, afirma.



Hace un mes el Gobierno Nacional anunció el aumento salarial para los maestros, en el marco de la recientemente aprobada Ley de Financiamiento Educativo. Para Maldonado esa norma es valiosa pero no alcanza. “La ley es un soporte imprescindible. Cuando se despliegue toda la inversión será un recurso importante para la educación, pero la cuestión es para qué se usa ese dinero, porque si se emplea para rediseñar la reforma educativa de los noventa, vamos a poner dinero para reproducir un modelo que ya fracasó. Hay que cambiar la Ley Federal de Educación”, sostiene.

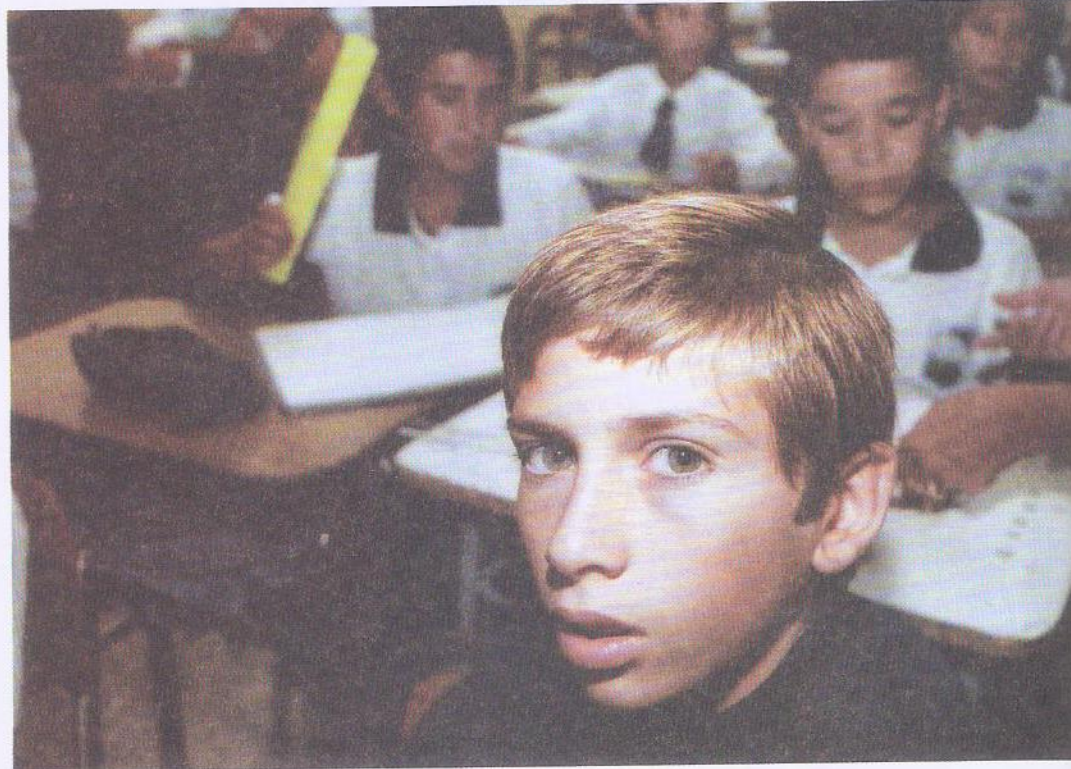
Recuerda que para la CTERA, la discusión de la nueva Ley de Educación “empezó hace mucho”. “Queremos que haya un gran debate nacional con tiempos y espacios para la participación de los maestros, las familias, los estudiantes y las organizaciones sociales. Vamos a llevar adelante una campaña para instalar el debate legislativo sobre la Ley Federal”, indica.

Y mientras esos cambios más importantes se dan, según Maldonado, en el día a día, en muchas escuelas argentinas se trabaja para mejorar la calidad de la enseñanza, aunque eso “no siempre se sabe”.

“Nosotros recuperamos muchas experiencias de escuelas donde, a pesar de todo, se produce conocimiento. Porque mientras peleamos para que mejoren las condiciones generales, hay algunas claves para trabajar lo mejor posible, climas de trabajo, tiempos y espacios de construcción colectiva del hecho educativo, diseños de estrategias alternativas que debemos socializar. Es en la práctica docente, en el aula, –sostiene– donde se producen los conocimientos”.

Por supuesto, advierte que “como esos intentos parten de la buena voluntad de un grupo de maestros y tienen poco respaldo de las autoridades educativas, muchas veces crecen pero luego se pinchan porque no son políticas de Estado”.

Maldonado explica que el desprestigio de la escuela argentina no se basa tanto en lo que pasa efectivamente adentro de las aulas en estos tiempos, como en lo que sobrevive en el imaginario social: “En nuestro país, la escuela pública, gratuita y universal es constitutiva de la idea de Nación y acompañó todo un proceso de movilidad ascendente donde a ninguna familia había que explicarle que cuantos más años un niño estaba en la es-



cuela, mejor le iba a ir en la vida. Hoy eso está en cuestión, porque hubo políticas que desdibujaron el valor de la formación”.

“Hay que forjar de nuevo un modelo de país donde tenga sentido prepararse, tener capacidades científicas y no pensar que un científico va a estar atendiendo un cibercafé. Eso constituye un imaginario social que le resta potencia a la escuela y eso es lo que hay que reconstituir”, dice.

Maldonado considera que hace falta definir “políticas de reindustrialización del país, de vinculación del complejo de ciencia y técnica y las universidades, con el resto del sistema educativo. Si esto no pasa, podemos tener una Ley de Educación Técnica como la que tenemos, pero no saber para qué modelo productivo se está formando a los técnicos”.

“Al mismo tiempo, –indica– hay que generar propuestas de macropolítica educativa pensando en el futuro. Por ejemplo, la universalización del nivel inicial, no sólo del preescolar, sino del nivel inicial íntegro. Están ingresan-

do a la sala de 5, nenes que nacieron en el peor momento de la crisis económica y que vienen con enormes carencias, dificultades de lenguaje, desnutridos y en algunos casos hasta con retraso en el control de esfínteres”.

Afirma que hay que propiciar también modificaciones curriculares importantes en la formación docente. “Hoy, estudia menos años un maestro de educación inicial que uno de Lengua y, sin embargo, la complejidad de ser profesor de inicial, en algún punto, es mayor. Auspiciamos, entonces, un aumento en la carga horaria, en lo curricular, de la formación docente y también que se introduzcan espacios de trabajo para estudiar la complejidad de lo que es ahora la estructura social educativa, desde la sociología, la antropología, de cómo quedó conformada la sociedad después de las políticas neoliberales. Eso no está presente en los Institutos de Formación Docente y debe estar”, concluye.

Por M.B.





Hace 30 años

El golpe del 24 de marzo de 1976 no fue la decisión caprichosa de una cúpula militar. No fueron tres locos que decidieron por su cuenta derrocar al Gobierno de María Estela Martínez de Perón y comenzar una masacre con muy pocos precedentes en la historia nacional, salvo quizás el proceso de pacificación nacional que llevó adelante Buenos Aires en las provincias, tras la batalla de Pavón.

Videla, Massera y Agosti (gesto adusto y casi fiero de los tres al asumir el poder) no eran los protagonistas del golpe ni mucho menos quienes detentaban el poder real. Como personajes del poema borgiano Ajedrez (No saben que la mano señalada / del jugador gobierna su destino. / no saben que un rigor adamantino /sujeta su albedrío y su jornada) fueron simples piezas de un partido cuyos verdaderos jugadores estaban a miles de kilómetros de distancia.

Para entender lo que ocurrió en esos años y saber quiénes jugaban en verdad esa partida, hay que revisar cuál era la situación de la economía y la política en el mundo en los '70.

Sobre fines de la década del '60 y principios del '70 se empezó a frenar la economía mundial que había crecido sin pausa desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Aparecieron síntomas de desaceleración, y el mundo cayó en un periodo de recesión. Entre las causas de este fenómeno se citan el salto de los precios del petróleo y una caída de la productividad. De manera repentina, el mundo se encontró con una gran cantidad de petrodólares que gobiernos árabes depositaban en bancos europeos y estadounidenses, y una sobre oferta de productos, ya que con la recesión y la baja del consumo se acumularon grandes stocks. Alguien tuvo la brillante idea de usar esos dólares para prestárselos a los países periféricos con la intención de que usaran ese dinero para comprar productos y así liquidar esa mercadería acumulada. Era un negocio más que redondo. Europa y Estados Unidos daban dinero prestado que regresaría a sus manos, reactivaría sus economías y, además, podrían reclamar que les devolvieran los préstamos.

Y así se llevó a la práctica.

Como resultado de la ampliación de esa idea, la deuda externa latinoamericana creció, entre 1975 y 1981, un 25 por ciento. En 1982, la deuda externa de la región

equivalía al 80 por ciento de su producto bruto. Esta política de fomentar endeudamiento requería además eliminar las industrias nacionales locales, para acelerar ese círculo vicioso de compra-endeudamiento-compra y aplastar cualquier voz que desde el ámbito político intentara alertar sobre la maniobra que se estaba llevando a cabo: convertir a los países pobres en el salvavidas económico de los países ricos. Un salvavidas que, tras ser usado, quedaría flotando a la deriva. Para ello se alentó una oleada de golpes de Estado que dejaron a Latinoamérica en manos de las oligarquías nacionales que hicieron de intermediarias entre los capitalistas extranjeros, que fueron los ideólogos, y los militares locales, que fueron los ejecutores.

De esa manera se explica cómo, en poco tiempo, Chile, Brasil, Uruguay, Bolivia, Paraguay, y Argentina tenían en común el haber erradicado a la democracia como forma de gobierno. Y se explica, especialmente, que miles de argentinos fueron perseguidos, torturados, asesinados y desaparecidos o no tuvieron más alternativa que buscar el exilio.

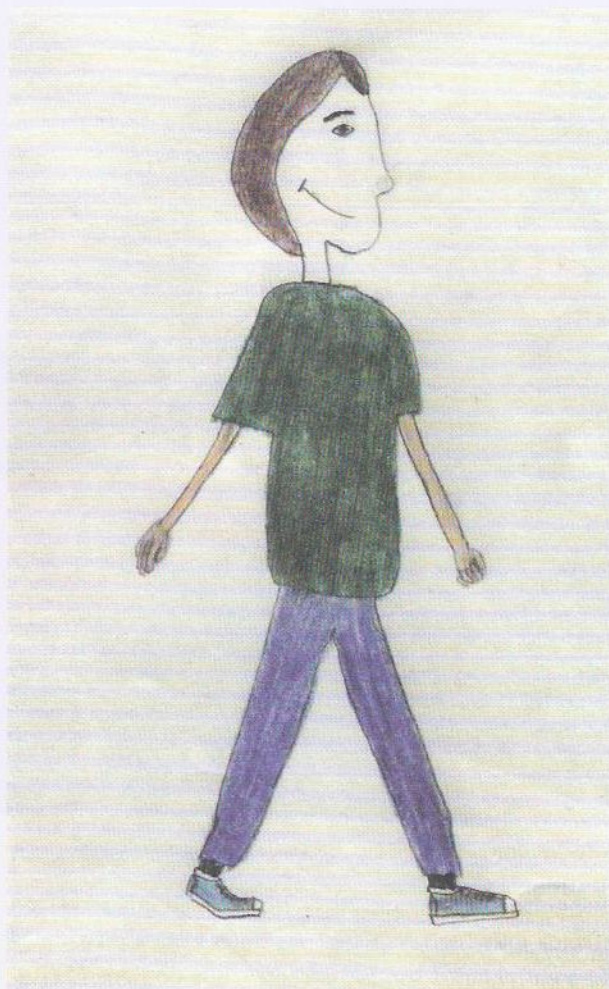
En el caso argentino la deuda externa, que en 1975 era de 5.295 millones de dólares, en 1976, alcanzaba a 30.107 millones de dólares. Como ya se dijo, este proceso de endeudamiento no vino solo sino acompañado por una transformación de la estructura económica nacional. De ser un país que vivía en de lo que producía, pasó a ser uno que vivía del pasa manos de dinero, dando origen a la famosa "patria financiera". Surgieron nuevos grupos económicos que se enriquecieron y, a medida que lo hacían, sacaban su dinero del país profundizando el proceso de empobrecimiento.

Mientras más se agudizaba la miseria en Argentina, más necesario se hacía para los Videlas, Masseras y Agostis de turno someter a la población a fuerza de terror. El resultado de este proceso fue una economía devastada, en la que era "lo mismo fabricar caramelos que acero" y una sociedad con sus cuadros dirigentes e intelectuales diezmados por la macabra combinación de genocidio y exilio. Tan extenso y profundo fue el daño que el país hoy, 30 años después, aún no se ha recuperado.

Por: M.M.



“Un modelo
disciplinario
también puede ser
democrático”



Las reglas deben ser justas, explícitas y consensuadas, pero sobre todo “cumplidas por los adultos”. También deben reconciliar lo normativo con los contenidos de la enseñanza. Eso es lo que sostiene Nora Alterman, Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC) y magíster en Investigación Educativa (CEA-UNC), quien identifica como causa fundamental de la indisciplina escolar “la arbitrariedad del sistema punitivo” y propone que los casos conflictivos sean abordados desde una perspectiva institucional, “y no como problemas personales entre docentes y alumnos”. Asimismo, aboga por reconstruir la relación entre disciplina y aprendizaje, a través de propuestas curriculares atractivas “porque un alumno motivado, interesado y que no está aburrido, es un alumno que se compromete con el trabajo”.

Desde su experiencia en procesos de intervención ante casos concretos de problemas disciplinarios, Alterman establece una distinción entre indisciplina, conflictos de convivencia y violencia, que en muchos casos la escuela

tiende a equiparar, produciendo “las mismas estrategias de intervención frente a problemas de distinto orden”.

“La disciplina tiene que ver con las normas que regulan el trabajo escolar. Si hay indisciplina, es porque se ha roto el reglamento que regula el funcionamiento de una institución escolar y su trabajo pedagógico”, explica. “No es lo mismo escaparse de la escuela o ir sin uniforme, en una escuela que en otra”, ejemplifica. “Los parámetros de lo que está bien o está mal, de lo permitido o lo prohibido, no son universales, son situacionales y contextuales”.

Por otra parte, la convivencia “es una categoría que ingresa en el panorama de las escuelas a finales de los 80 y principios de los 90, cuando aparecen formas de organización como los consejos, reglamentos o pautas de convivencia, que intentan revertir el clima escolar conmocionado por un aumento de los problemas disciplinarios. La convivencia tiene que ver con problemas de relación entre las personas, de respeto al otro y de reconocimiento de que el otro existe y es diferente de mí”.



Por último, define la violencia como un acto de agresión y de dominación de una persona sobre otra por la fuerza, “sojuzgamiento que puede ser físico, verbal o simbólico. En la violencia generada por el sometimiento, entra en juego la agresión y la humillación y se produce una relación de victimario y victimizado”.

Pero la violencia en las escuelas, según Alterman, no es un fenómeno nuevo, “es tan viejo como la escuela misma. Antes había métodos de violencia física contra los alumnos: la palmeta, arrodillarlos sobre maíz, penitencias, tirón de orejas o encierro en calabozos en siglos anteriores. Cuando se prohibieron los maltratos físicos en las escuelas, en la época de la constitución de los sistemas educativos nacionales (y la Ley 1.420 de 1884 en nuestro país), hubo un cambio de paradigma donde se pasó de una violencia física a una simbólica. Ahora, se verifica un incremento de las formas violentas de relación entre los jóvenes y de los jóvenes con los adultos. Estos fenómenos, que antes también existían, estaban absolutamente solapados y no salían al espacio público. Hoy son nota de tapa de los diarios”.

- *¿Cómo influye el contexto social?*

- Estamos en una sociedad donde ha crecido el delito, la delincuencia juvenil, el consumo de drogas, fenómenos

que golpean las puertas de la escuela, entran y producen efectos muy fuertes. Y quienes están menos preparados para enfrentarlos son los docentes, que no tienen herramientas para trabajar en estos conflictos relativamente novedosos. Antes, jamás un alumno iba a insultar a un profesor. Ahora nos encontramos con que se han subvertido algunos valores. Pero el incremento de los problemas disciplinarios, la violencia y el consumo de drogas, tienen que ver con un contexto social atravesado por conflictos graves, como el aumento de la pobreza y de la delincuencia.

- *¿La masividad, cómo incide?*

- Esto en los 90 se agudiza, porque la crisis de la clase media obliga a muchas familias a mandar a sus chicos, que antes iban a la escuela privada, a la escuela pública y empiezan a conjugarse sectores sociales que antes no habían compartido ese espacio. El formato escolar tradicional no estuvo preparado para afrontar esta diversidad social y cultural. Porque la convivencia no se puede regular, como se regula la disciplina, con un reglamento. Se ha sustituido el modelo clásico tradicional, por un modelo convivencial, que intenta generar canales de participación para que los chicos puedan tener una voz y habilitar sus planteos y sus maneras de entender el sentido

de las reglas. Estos proyectos de convivencia son muy interesantes porque habilitan la palabra, a través de mecanismos de comunicación y participación. La escuela se hace más horizontal. Pero a la hora de funcionar como un mecanismo disciplinario, reproduce el modelo tradicional: frente a una transgresión de pautas de convivencia, aplica el mismo dispositivo de sanciones. Ahí hay un problema de sustitución que no pareciera ser el más apropiado. A la disciplina no hay que sustituirla por la convivencia, sino revitalizarla y redefinirla. La disciplina escolar debe repensarse, porque estuvo muy atravesada, sobre todo durante el período de la dictadura militar, por mecanismos autoritarios. Un modelo disciplinario también puede ser democrático. Y no para que los adultos se desentiendan de las reglas de juego que deben regular, sino para establecer canales de comunicación, reglas y límites claros.

-¿Qué lugar ocupa el consenso?

- El consenso es una estrategia democrática fantástica, pero hay que ver para qué se convoca a los alumnos y qué se quiere acordar. Porque también entramos en una especie de juego perverso donde hay una franja de cuestiones que se consensúan con el alumno, y otras que no. La convivencia tiene que ver con pautas de democratización de los vínculos institucionales, el respeto al otro, el reconocimiento y la participación. Pero no puede sustituir al dispositivo disciplinario, porque genera confusión. Los jóvenes necesitan reglas claras y que esas reglas sean cumplidas por los adultos. Esto está demasiado dicho, pero no está demasiado cumplido.

Disciplinar para educar

Alterman considera que “las instituciones tienen que transformar los problemas de la disciplina escolar en problemas institucionales y no personales de los docentes con los alumnos porque tienen que ver con culturas institucionales, donde a veces la norma es la transgresión de la norma”. En tal sentido, ejemplifica que “si los docentes se quedan quince minutos de más en la sala de profesores y llegan tarde al aula, pueden generar ellos la indisciplina”.

Además, la especialista asegura que detectar estas situaciones resulta indispensable en el aspecto preventivo: “La primera regla es hacer un relevamiento muy a conciencia de los problemas que afectan a la institución y la

responsabilidad que tienen los adultos porque, por lo general, se deposita en los jóvenes la causa del problema. La escuela tiene que aprender a mirarse a sí misma para advertir cuáles son las incoherencias del mundo adulto que están generando situaciones de indisciplina”.

“La idea de consenso que hay que reconstruir es la de un proyecto en el que caminemos todos para el mismo lado –subraya Alterman–. Y eso ya es preventivo, porque comienza a construirse una cultura institucional de diálogo. En general, los problemas de disciplina no son tratados en términos grupales. Se resuelven con una punición directa al alumno implicado. Llevar los casos individuales a la órbita institucional es empezar a repensar la lógica institucional y los niveles de coherencia que tienen las prácticas del mundo adulto, que por ahí son más nocivas que las externas”.

-¿Qué relación hay entre la indisciplina y los contenidos de la enseñanza?

- Están en directa relación, porque un alumno motivado, interesado y que no está aburrido, es un alumno que se compromete con el trabajo. Ese es el desafío más grande que tenemos como profesores: generar una escuela que les permita a los chicos ser creativos y productivos, y asombrarse frente a las propuestas de los profesores. Ese modelo de los talleres artesanales del Medioevo, o de talleres donde el alumno está fuertemente involucrado porque hay una relación sólida de teoría y práctica, disminuye sensiblemente los problemas de disciplina. A la disciplina no hay que separarla de un fin formativo y de aprendizaje. Hay que tener un aula disciplinada, pero en función del aprendizaje y no del control de las conductas. Eso significa unir nuevamente los términos que, durante doscientos años, la historia ha separado: disciplinar y educar. Tenemos que reconstruir esta relación que está divorciada en la escuela, donde el sistema de amonestaciones va por un lado y el currículum va por otro. Hay escuelas que hace mucho tiempo están

ATENCIÓN DOCENTES JUBILADAS

¿DESEA INCREMENTAR SUS INGRESOS?
EN \$500, \$1.000, \$1.500, O MAS?

MANTENGASE ACTIVA DIFUNDIENDO LA EDUCACION,
EN PROMOCIONES ESCOLARES. EN CBA. CAP., PUNILLO, COCON,
STA. MARIA, RIO I, RIO II O SAN JUSTO.

LA DOCTA
EDICIONES EDUCATIVAS

LLÁMENOS AL TEL.
03541 - 431431



preocupadas por los problemas de disciplina y la han tomado como una cuestión institucional. Son los casos en que funcionan consejos y reglamentos de convivencia.

- *¿Qué se entiende por violencia simbólica?*

- Hay estudios muy interesantes en Francia y Estados Unidos. Ellos denominan "bullying" (que viene de la palabra "bala" pero quiere decir maltrato) a esos actos que no ocurren a través de la violencia física, sino que son nuevas formas de manifestación de la violencia, a través de maltratos sutiles o de prácticas como la humillación, el acoso, el sometimiento, el avergonzamiento del otro, la burla y la desconsideración. Estas prácticas se han advertido no solamente entre alumnos, sino de profesores a alumnos y de alumnos a profesores. Hay autores, como Alfredo Furlán, que las llaman "incivildades", porque se rompe el lazo de civilización que tiene que ver con el respeto hacia el otro. Son formas de maltrato y humillación que a veces llegan al extremo de la violencia física.

- *Esta violencia simbólica ¿deja marcas?*

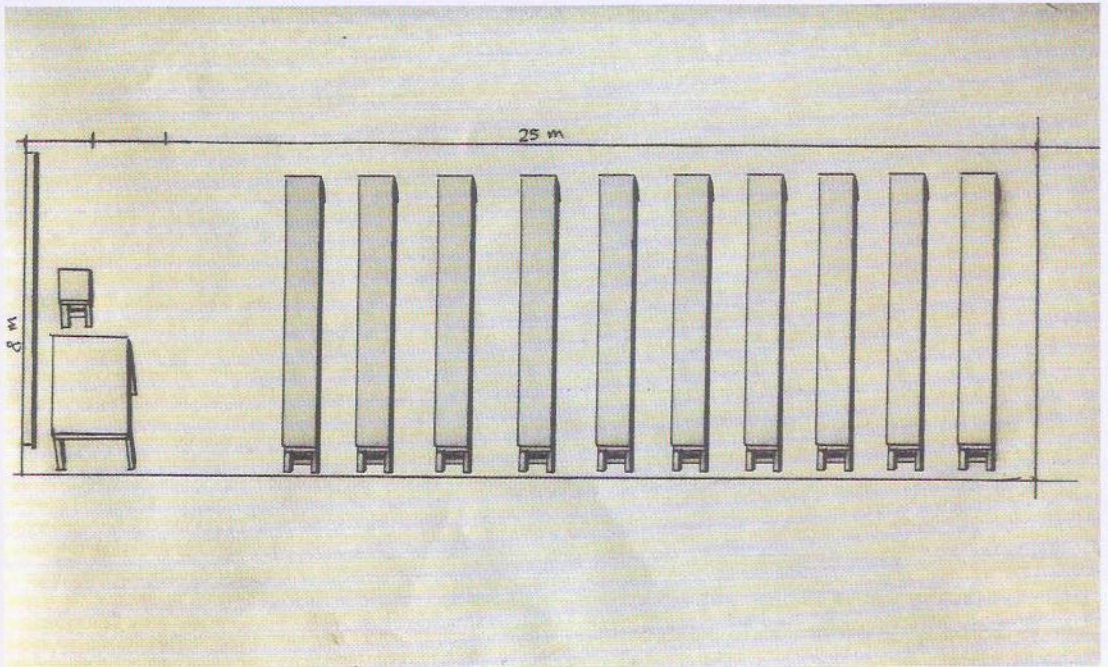
- Claro que te marca. Nosotros no tenemos una gran discriminación racial, pero sí tenemos la social y la física, gente a la que se discrimina, porque sus atributos no son los de la media. Incluso el chico abanderado, en deter-

minados contextos institucionales es mal visto. Hay escuelas de contextos conflictivos en las que ser abanderado es un castigo y alumnos que prefieren no ser abanderados para no estar sometidos al escarnio de sus compañeros, que les dicen que son "buchones" de los profesores. Debemos advertir cuándo está ocurriendo eso para así intervenir y establecer una ayuda. A veces la escuela no mira demasiado lo que pasa y después estallan situaciones de violencia o de indisciplina, donde se perdió el proceso de cómo se construyó ese acto. Se mira el efecto y se trabaja sobre el hecho consumado. De aquí que haya que recuperar fuertemente la faz preventiva. Primero hay que acordar la norma, no la sanción. Y la norma tiene que tener sentido, un fundamento que la justifique. Hay que discutir el sentido de la norma y acordar las sanciones frente a esa norma consensuada.

Hay un sistema simbólico de criterios, de perspectivas, de apuestas, en el que estamos chocando. Tenemos que construir un espacio en el que el choque generacional, más allá de que es inevitable en algún punto, nos permita convivir entre todos en un espacio. Impulsamos transformar las reglas implícitas en explícitas. Hacer evidentes cuáles son las reglas de juego con que nos tenemos que mover en una institución.

Por A.O.

Una práctica silenciada



El Colegio Libre de Cultura Popular (CLCP) inició sus actividades el 28 de junio de 1935 en un local de 25 metros de largo por 8 de ancho, con 40 bancos de madera, en calle Santa Rosa 212.

En 1937, se trasladó a calle 25 de Mayo 350 y luego, ante el incremento de la matrícula, solicitó a las autoridades de la provincia el préstamo de instalaciones oficiales para poder funcionar. El Gobierno le ofreció la Escuela J.V. Olmos frente a la plaza Vélez Sarsfield, la que ocupó en su totalidad en turno vespertino hasta el momento de su cierre.

Las posibilidades educativas de la época estaban restringidas a los sectores medios y altos de la sociedad y, por lo tanto, a la convocatoria de la nueva Institución respondieron los sectores populares, que no podían cumplir con la obligatoriedad de la escuela primaria o acceder a los niveles medios de educación.

Los protagonistas de la historia

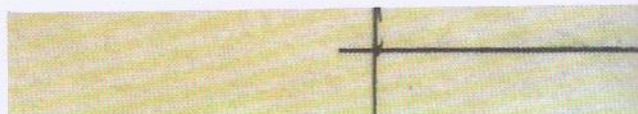
En el contexto del Colegio Libre de Cultura Popular, la construcción del vínculo pedagógico estuvo dada en el interjuego entre los demandantes que no accedían al sistema formal de educación o los que accedían sin lograr completarlo, y aquellos que contaban con las herramientas intelectuales para responder a esta demanda. En el caso de esos intelectuales, las contradicciones entre la arbitrariedad del sistema social, educativo y cultural dominante y sus ordenamientos simbólicos desde los que configuraban sus propias posibilidades, los impulsaron a desordenar y a tratar de transformar el discurso educativo oficial, no quedándose en la mera teorización, sino asumiendo una práctica concreta alrededor de tres figuras fundantes: el Dr. Antonio Cetrángolo, el comerciante Mateo Seguí y el estudiante de abogacía Juan E. Zanetti.

Los profesores fueron actores principales de esta experiencia: sin cobrar ningún salario dictaron clases durante los años de existencia del Colegio, al igual que los conferencistas, artistas, literatos, y todos aquellos que utilizaron el espacio creado para exponer sus obras, pensamientos y conocimientos. Los alumnos, por su parte, también colaboraban con el sostenimiento del Colegio, así como la Confederación de Maestros (que ampliaba sus actividades como órgano defensor de los docentes y de la educación) e importantes sectores de la sociedad que le dieron el apoyo necesario para continuar trabajando y creciendo.

Los intelectuales que participaron de esta experiencia, Francisco Pablo de Mauro, Adelmo Montenegro, Julia R. de Moroni, el Dr. Ceferino Garzón Maceda, Dr. Gregorio Bermann, Prof. Jesualdo Sosa, Dr. Jorge Orgaz, Prof. Juan M. Allende, Enrique González Tuñón, Juan Filloy; entre otros renombrados exponentes de la cultura de la época, pertenecientes a un grupo generacional fuertemente compenetrado con la problemática social, se plantearon llegar con sus conocimientos al pueblo.

En esta operación transformadora postularon una noción de curriculum ampliado que superó la mirada estanca de la propuesta educativa de la época, incorporando dimensiones tales como la extensión cultural, nuevos conocimientos en relación con el mundo del trabajo y la vinculación con los acontecimientos locales, nacionales e internacionales.

En un primer momento, la oferta educativa se basó en cursos o asignaturas aisladas que cubrían un amplio espectro, y se organizó en dos grandes líneas: una dedicada a la formación para el mundo del trabajo y otra tendiente



Este año somos la **Capital Americana de la Cultura**, y los cordobeses estamos orgullosos de recibir visitas.

En **Semana Santa** nuestra ciudad ofrece un espectáculo único como el **Via Crucis teatralizado**, que convoca a miles de espectadores. Además de centenares de años de historia jesuítica que se engalanan en cada cúpula de las catedrales y en las edificaciones que constituyen parte del patrimonio de la humanidad.

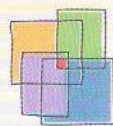
Participe y conmuévase con nuestras celebraciones.

Santa Córdoba



2 0 0 6 **CÓRDOBA**

diseño Municipal



Sociedad del Centro

turismo **Córdoba** ciudad



MUNICIPALIDAD DE CÓRDOBA



Córdoba ciudad

cultura **Córdoba** ciudad

a una formación general, cultural. Esta organización respondía a criterios educativos de gente especializada, pues la mayoría de los docentes pertenecían al sistema formal en alguno de los niveles y muchos de ellos participaban en las estructuras de la Confederación de Maestros.

Dado el índice de analfabetismo (26,96%, en 1932), desde un primer momento, se organizaron acciones institucionales tendientes a contemplar la problemática y actuar en consecuencia. Con la colaboración de sindicatos o centros culturales, que ofrecían sus instalaciones, los docentes de las "brigadas de alfabetización" (compuestas por dos educadores) acudían a distintos centros para alfabetizar.

La estructuración del currículo se conformó, año tras año, y se analizaron tanto las necesidades del alumnado como las de la sociedad en su conjunto.

En sus años de permanencia, la Institución logró realizar un diseño curricular incorporando nuevos cursos que proporcionaban los últimos avances de la ciencia y la técnica, así como una perspectiva integral de todas las manifestaciones culturales. A título de ejemplo, en el año 1938, la oferta se organizó en cuatro secciones: *Alfabetización* (lectura, escritura, aritmética, geometría y castellano); *Enseñanza técnica elemental* (taquígrafía, radio y electrónica, aritmética comercial, corte y confección, manualidades y economía doméstica, dibujo lineal, mecánica aplicada, telegrafía); *Extensión cultural* (preceptiva literaria, historia de la literatura, biología, francés, inglés, puericultura); *Capacitación Cívica* (historia Argentina, legislación del trabajo, instrucción cívica).

En el año 1940, se anunció la inauguración de un Instituto para Ciegos y un Instituto de Orientación Vocacional.

La asistencia de alumnos fue una demostración de cómo esta sociedad cordobesa recibió y aceptó este ofrecimiento. En el primer año se registraron 50 alumnos, cifra importante para los inicios, que se vio ampliamente acrecentada año tras año. En 1936, hubo 1.066 alumnos, 1.500 en 1937, manteniéndose alrededor de los 2.000 en los años siguientes. Los profesores llegaron a 80 en los últimos años y siempre trabajaron gratuitamente.

Si bien en el transcurso de estos años de funcionamiento el CLCP logró altos niveles de adhesión de distintos sectores sociales, también encontraron fuertes detractores, representados por grupos conservadores de la ciudad y políticos que hacían sentir su voz en espacios públicos, en la prensa y en la Cámara de Diputados, como fue la intervención del Diputado Provincial Eudoro Vázquez Cuestas, representante del Partido Demócrata. En noviembre de 1936 acusó al CLCP de ser una de las instituciones donde se propagaba el comunismo en la Provincia.

Consideraciones Finales

Los actores de esta comunidad educativa, cada uno desde sus lugares, generaron un imaginario colectivo que dio sentido a la idea de crear y sostener en el tiempo un proyecto de educación alternativo al existente en nuestra ciudad. Ese imaginario estaba basado en un concepto clave que refería a la instrucción y al conocimiento como bienes inapreciables de todos los hombres y no como un privilegio de determinadas clases sociales.

La fuerza fue puesta en el conocimiento como el valor que posibilitaba a los hombres desarrollarse en todos sus aspectos y que, al mismo tiempo, los hacía ingresar en las dimensiones político-sociales, en tanto valores no ligados a lo partidario. Ese fue el eje motivador que inspiró el accionar de todos los años de actividad del CLCP. Esta característica del Colegio Libre, no partidario, diferenciaba la propuesta de otras experiencias desarrolladas en el orden nacional, a instancias de organizaciones como el Partido Socialista, los grupos anarquistas, o el Partido Comunista.

La acción del Colegio reveló una práctica de educación popular destinada a amplios sectores del pueblo, que implicaba reflexionar sobre el contexto social, político, económico en el que se encontraban insertos, y cómo el mismo determinaba su posición en las estructuras sociales e influía en sus condiciones de vida. Su práctica era integradora, con un proyecto de largo plazo, construido colectivamente, acompañando, apoyando e inspirando movimientos de transformación social a través de acciones educativas, que acortaran las distancias entre el aprender y el hacer. Desarrolló una amplia formación integral, técnica, intelectual, cultural, cívica, siempre incluyendo las prácticas de solidaridad.

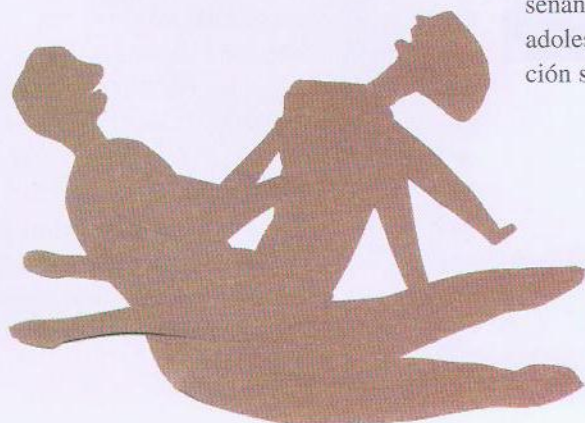
Esta concepción ideológica fue la que provocó los mayores obstáculos para el desarrollo de su labor, pues la oposición de los sectores más conservadores de la sociedad cordobesa se presentó desde un principio. La lucha por afianzar un espacio alternativo de formación popular fue fuertemente cuestionada desde el gobierno nacional y se incrementó cuando se produjo el golpe de Estado de 1943, hasta llegar a ser causa de intervención de esta institución. Esto se mostró como una clara aberración ya que el Colegio era una institución civil, que optó por mantener la independencia y no pidió nunca ser oficializada, recibiendo apoyo mínimo del Gobierno provincial.

Por María Cristina Cárdenas y Verónica V. Ligorría

Lic. en Ciencias de la Educación

mariacardenas@sinectis.com.ar, veroligorría@hotmail.com

Un aprendizaje útil para la vida



Desde hace ocho años, en el colegio Deán Funes de Córdoba Capital se viene desarrollando una iniciativa de enseñanza-aprendizaje en un plano horizontal, donde los adolescentes planifican y coordinan talleres de educación sexual.



Este proyecto, orientado a la “prevención y promoción de la salud”, tiene la particularidad de que el trabajo de los alumnos que cursan el ciclo de especialización está dirigido a formar a sus compañeros de los primeros cursos. De este modo, la intervención tiene impacto en la población del colegio, en procura de satisfacer demandas y necesidades de los chicos, y cuenta con la ventaja de que la relación docente-alumno se da entre pares y en un clima de confianza, ya que los profesores sólo guían y supervisan el proceso.

Durante la primera mitad del ciclo lectivo, los estudiantes se capacitan como promotores de salud, conocimiento que pondrán en práctica en el segundo cuatrimestre en talleres en los que cumplirán la difícil tarea de orientar a los más chicos en una temática atravesada por intereses, miedos, deseos, dudas, mitos y tabúes: la sexualidad.

“Nos sorprende el nivel de desinformación con relación al propio cuerpo y la gran dificultad para hablar con otros el tema de la sexualidad”, observa la psicopedagoga Ana Inés Bertarelli, una de las docentes impulsoras de este proyecto. “Y las preguntas de ellos tienen que ver con el inicio de la vida sexual, sobre si están bien o mal determinadas prácticas o con cómo el hecho de ser mujer o varón condiciona fuertemente la manera de vincularse con los otros”, refiere.

A partir de ese diagnóstico, Verónica Páez, profesora de Psicología Social, destaca que la metodología de “aprender entre pares, brinda la posibilidad de hablar desde un discurso parecido sobre las dudas que tienen”. “Al principio hay mucha vergüenza, prejuicios e información distorsionada. Pero al finalizar los talleres, se logra una comunicación fluida en un espacio donde, al no estar la presencia permanente del docente, porque lo coordinan los propios alumnos, se auspicia y permite un vínculo diferente. Es un lugar para hablar de las cosas que nos pasan, que nos pasaron y que nos van a pasar seguramente, y que permite desmitificar algunas cuestiones y darle un espacio natural a la sexualidad”, describe Páez.

Una mirada psicosocial

La experiencia se desarrolla en el marco de la orientación en Ciencias Sociales y articula asignaturas como Psicología Social, Dinámica de Grupos, Planificación y Taller de Intervención Sociocomunitaria. “Si bien la propuesta se refiere a la salud, sexualidad y prevención de adicciones, fundamentalmente tiene un enfoque psicosocial. No porque se descuide la parte biológica o fisiológica, que también se tiene en cuenta, sino porque nos interesa que los chicos trabajen otros contenidos que normalmente son descuidados, como la perspectiva de género y puedan reflexionar sobre lo que significa ser varón o mujer y cómo esas construcciones subjetivas van determinando nuestras conductas y también las conductas sexuales”, explica Bertarelli.

A su vez, Páez aclara que “hablar de sexualidad es un concepto mucho más amplio que hablar de sexo. Y aunque parece que se sabe mucho de esto, los chicos están invadidos de información de pasillo o de lo que ven en la televisión y tienen creencias totalmente equivocadas. Por eso es importante la primera etapa de formación y capacitación”.

Justamente, otro aspecto interesante de la iniciativa es que a lo largo del año los alumnos realizan toda una gama de procedimientos de aprendizaje: formación teórica, investigación, planificación, ejecución de los talleres y evaluación. En cuanto a su rol docente, trabajan con dinámicas participativas y recursos creativos, como sopa de letras, crucigramas, collages, análisis de casos, letras de canciones y películas, historias inventadas y dramatizaciones, que disparan la discusión y la reflexión sobre temas como las transformaciones físicas y psicológicas de la pubertad y la adolescencia, los métodos anticonceptivos, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH-Sida, entre otros.

Además, en sus sucesivas ediciones el proyecto se ha venido perfeccionando, ya que los alumnos que años atrás fueron sus primeros destinatarios aportan esa experien-

cia que hoy aplican en el rol de educadores. La continuidad se refleja también en el completo archivo de los trabajos de investigación y difusión que se han ido elaborando año tras año.

La participación en los talleres es voluntaria, en grupos de alrededor de diez educandos de distinto sexo a cargo de dos coordinadores por grupo. Cada módulo dura ochenta minutos, con un momento informativo breve que dispara la reflexión y la discusión posterior. Uno de los recursos con que se supera el pudor inicial de los más chicos a expresar sus interrogantes, es comenzar formulando las preguntas por escrito, hasta que se va estableciendo una confianza que termina convirtiendo a los coordinadores en consejeros permanentes que responden consultas hasta en los recreos.

La voz de la “experiencia”

Daniela Grizutti (18) y Ariadna Baduna (18), de la promoción 2005 del Deán Funes, vivieron el taller primero como alumnas y luego como formadoras. “A mí me encantaron los talleres cuando iba a primer año –dice Daniela–. Y después seguí Sociales justamente por los talleres. Creo que servían mucho al estar en contacto con chicos más grandes, te daba más confianza para hablar determinados temas”. “También fueron un disparador para la discusión en casa –agrega Ariadna–. Cuando hablando con la abuela de mi novio, que tiene 70 años y es una mujer súper actualizada, le dije que daba talleres de sexualidad abrió así los ojos y me dijo: ‘¿Qué experiencia tenés vos?’. Es como que la gente piensa que le vas a dar una receta y en realidad les estás enseñando a prevenir una enfermedad o un embarazo, situaciones que pueden cambiar totalmente un proyecto de vida”.

En cuanto al desempeño del rol docente, Daniela rescata no sólo los contenidos, sino el trato con ellos, sus pares, mientras que Ariadna dice: “A mí, después de vivir la experiencia de los talleres, me encantaría ser profesora”.



Fortalecer los Institutos de



Sin censura

Los talleres han permitido a docentes y alumnos reunir un extenso anecdotario de preguntas y planteos cargados de espontaneidad y sentido del humor:

-“Uno de los chicos, sin ninguna inhibición nos hizo este planteo. Textual: ‘Uno tiene información en lo teórico, pero llegado el momento piensa con otra cabeza’. Y otra chica me preguntó si haciendo el amor sin descalzarse corría más riesgo de quedar embarazada” (Verónica Páez, docente).

-“A la cuestión de la virginidad y la iniciación sexual, las chicas la viven como algo complejo y contradictorio: ‘Sí, pero no’. ‘Sí, porque no tenés que ser tonta’ y ‘no, porque vas a ser una cualquiera o una loca’” (Ana Inés Bertarelli, docente).

-“Si uso preservativo, no siento placer. Es como comer un caramelo con el papel’. (Uno de los varones participantes de los talleres).

-“A veces se nos quemaban los libros con las preguntas y entonces la forma de zafar era: ‘Te lo averiguo para mañana’” (Ariadna Baduna, alumna egresada).

-“Una vez entré a supervisar un curso, y justo estaban hablando sobre las posiciones, con nombres que yo no tenía idea. Uno de los coordinadores (que era alumno mío) explicaba cosas que yo desconocía. Me acuerdo de mi vergüenza porque hablaban de poses que yo jamás había escuchado. Hay que sacarse el sombrero y pensar que estamos todos aprendiendo” (Verónica Páez).



Uno de los temas que aparece con mayor frecuencia, ya sea como interés o como tabú, es el de la iniciación sexual. Daniela recuerda que “algunos chicos ya se habían iniciado y por ahí no tenían idea de lo que realmente estaban haciendo, porque en el momento ese, en que se iniciaron no lo entendían y no lo asumían con la madurez necesaria”.

Haz lo que yo digo, pero...

En ese sentido, Ariadna señala una contradicción: “Nosotras en quinto año, en Metodología, hicimos una investigación sobre por qué teniendo la información, teniendo talleres y tantas cosas, seguía habiendo embarazos hasta de las propias coordinadoras. Ellas, que son quienes se preparan para decirle a los de primer año cómo son las cosas, salen con un: ‘che, tengo un atraso de diez días’.”

Al respecto, Páez admite que a pesar de lo valiosa que ha resultado esta experiencia, en la escuela se siguen re-

gistrando casos de embarazos no deseados y abortos: “Por eso, este año queremos darle una vuelta de rosca al proyecto para ver qué está pasando en el medio, entre el saber y la práctica. Si bien a los conocimientos los tienen, por ahí lo que se prioriza es la situación, la música, el alcohol y el apuro por tener una relación sexual. También queremos trabajar con los padres, para ver qué pueden aportar y cómo pueden ser continuadores de esto”, dice.

Finalmente, Bertarelli resalta que el proyecto apunta a “la prevención, el autocuidado y el cuidado de los otros. Y contrariamente a lo que por ahí se cree, cuando los chicos están más informados y formados, el inicio sexual se retrasa y los chicos se cuidan más. La gente cree que hablar de sexualidad es incitar a los chicos a tener sexo. No es así. La sexualidad tiene una dimensión histórica, antropológica, biológica y social. Y se trata de generar entre los chicos discusiones que no se dan en otros ámbitos”.

Por A.O.

**“YO EMPECÉ
A ESCRIBIR
ANTES DE SABER
ESCRIBIR”**

“

Yo era una escuchadora de conversaciones de mujeres mayores, en las sobremesas familiares, donde aparecían los cuentos, las adivinanzas, los dichos. Todo, todo, me daba curiosidad, hasta el gracejo de cada persona al hablar. Aunque no entendía, me fascinaban los sonidos de las palabras. Después, con el paso del tiempo, fui repitiendo aquellos cuentos, así que, creo que empecé a escribir aun antes de saber escribir y cuando empecé a leer entendí que las palabras vivían en los libros. Para mí, ese fue un gran descubrimiento.

Es que cuando uno oye a otro narrar una historia, lee un libro, al igual que cuando escucha música o mira un cuadro, establece un diálogo con el autor de la obra que nos está proponiendo otras ideas. Ese intercambio es el que permite vislumbrar otras realidades. Creo que la perso-

na crece, ampliando sus visiones y descubriendo otras cosas.

En el caso de la lectura el camino no es lineal, ya que cada persona es diferente. Para mí es como una construcción que se va armando desde el piso, en la que los ladrillos son los libros.

Ese camino es también personal, donde el lector satisface un interés particular con cada libro. Claro que quien es un lector activo tiene cierta intuición y curiosidad, y si le gusta lo que lee, lo recomienda, lo presta, lo mezcua, lo guarda y hasta lo roba si es necesario. Al tiempo que si un libro no le gusta, lo deja.

Un lector activo construye su camino pero a la vez necesita acompañantes, cómplices; en ese sentido los docentes y los adultos podemos serlo si abandonamos la obligatoriedad y rescatamos el placer.

Porque entre tantas obligaciones y deberes, con tantos objetivos transversales y perpendiculares, a veces, los docentes, nos olvidamos de educar la emotividad y la capacidad de disfrutar la belleza. Yo, como promotora de la lectura, aliento criterios para que cada uno vaya, de a poquito, depurando lo propio. Si tuviera que armar una biblioteca, por ejemplo, pondría lo mejor de la literatura nacional y extranjera para que los chicos tengan la posibilidad de leer libros de calidad, aceitando sus resortes, sus capacidades, incentivando las posibilidades de que se enamoren de la lectura, de los libros, de las historias.

Para que exista lectura, como un acto creativo y modificador, creo —y esa es mi apuesta personal— que hay que desescolarizarla creando espacios específicos como las bibliotecas, donde la lectura no sea lengua ni gramática, sino un ámbito distinto del aula, que no impone obligaciones y con un bibliotecario que no manda a hacer deberes.

Pero no se trata sólo de educar a los chicos, sino también a los adultos y a los docentes para que la palabra “lectura” figure dentro del vocabulario cotidiano: ‘che ¿qué leíste?’, ‘¿me prestás?’, ‘te presto’, ‘te recomiendo’. Por supuesto no creo sólo en el voluntarismo y me parece que para que la lectura entre a la escuela y al hogar, debe haber una intención política de apoyar, con presupuesto y acompañamiento, esta decisión. Porque volar libros en el aire y que la gente los cace, no es bueno”.

Laura Devetach es escritora

Por E.M.



Novedades

Editoriales

"El patio escolar: el juego en libertad controlada.

Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad"

Víctor Pavía

EDICIONES NOVEDADES EDUCATIVAS, 2005

La obra expone una interpretación de las cualidades del patio escolar y sus modos de uso. La indagación recorre lo arquitectónico y lo pedagógico, lo recreativo y lo educativo, lo matiz y lo social, lo objetivo y lo subjetivo, abordando las teorías y políticas de la recreación: un campo en construcción. No se propugna un modelo único de patio escolar. Sin embargo, se aportan elementos para que los colectivos escolares discutan sus patios y para que funcionarios y planificadores revisen sus criterios para diseñar espacios de juego.

"Culturas juveniles y rock.

Una forma de abordar las ciencias sociales en la escuela"

(Materiales de trabajo)

Miriam Alonso - Ana María Friedheim -

María Cristina Maretto

EDICIONES DEL SIGNO, 2005

¿Puede la escuela responder a estas nuevas demandas sociales? Los autores recurren al rock, producción de la cultura juvenil, como herramienta efectiva para interesar en la indagación y análisis de las Ciencias Sociales, no como recurso demagógico, sino genuino.

En una primer etapa se centran en el análisis de las letras de las canciones, después lo llevan al concepto de campo cultural e incorporan el estudio de la moda, lo visual, el comportamiento en los recitales, los videos, la difusión comercial. Luego, la actividad de taller hace que aparezcan las acciones lúdicas, las dramatizaciones, la música y la creación literaria.

"Para nosotros el balance más importante de esa experiencia radicó en ver con cuánta satisfacción los jóvenes advertían la relación existente entre el rock, producto cultural ligado a sus vivencias y afectos personales, y el contexto histórico en el que surgió", afirman los autores.

Este libro contiene, además, un excelente cuadro cronológico del rock nacional en relación con los acontecimientos históricos.

"Las intermitencias de la muerte"

José Saramago

EDITORIAL ALFAGUARA, 2005

"Al día siguiente no murió nadie". Así empieza esta novela. La muerte, en un país que no será mencionado, ya no existe. La euforia colectiva se desata, pero muy pronto dará paso a la desesperación y al caos (jubilaciones, seguros de vida, etc., sobran motivos). El destino de los humanos se instala como una vejez eterna.

Se buscarán maneras de forzar a la muerte a matar, se corromperán las conciencias en acuerdos explícitos o tácitos entre el poder político, las mafias y las familias; los ancianos serán detestados por haberse convertido en estorbos irremovibles. Hasta que la muerte decida volver...

"Historias verdaderas"

Ana María Shua

EDITORIAL SUDAMERICANA

En estas crónicas urbanas, pequeñas historias de la vida real, Ana María Shua va uniendo distintos puntos para componer una ciudad portátil, que se redefine a cada instante. Historias, aspectos opacos de lo cotidiano, delicadas proezas, atractivas. Con humor sorprendente y una ironía que resplandece entre líneas.

"Perdón, imposible.

Guía para una puntuación más rica y consciente"

José Antonio Millán

EDITORIAL DEL NUEVO EXTREMO, 2005

¿Porqué es importante la puntuación? Porque resulta clave para la comunicación por escrito: mover una sola coma puede cambiar por completo el sentido. Sin embargo, no se rige por reglas fijas (como las hay, por ejemplo, para escribir B y V).

En general, usamos una puntuación deficiente, y no es extraño: puntuar es el esfuerzo de situarse al tiempo en el lugar del que escribe y del que va a leer. La puntuación puede expresar muchos matices: duda, dolor, ironía, vacilación o pudor, pero existen muchas emociones más.

Este libro nos conduce a través de la historia de los signos a resolver dudas y curiosidades del funcionamiento más anárquico y expresivo de la lengua.

"La aventura de la palabra - Lengua y literatura europea y norteamericana"

Polimodal 3

Isabel Ferrero de Ellena - Myriam Delgado

- Ángela Peláez de Baillat

EDITORIAL COMUNICARTE, 2005

Introduce cada época literaria desde la lectura comprensiva de artículos periodísticos para promover la producción de textos con conciencia crítica. La selección propuesta —según expresan sus editores— va en búsqueda de la identidad para formar ciudadanos activos.

A través de diez módulos, recorre la literatura a través del tiempo, desde la clásica a la contemporánea.

Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba

Inscripción en delegaciones de UEPC

PROPUESTA 2006

MODALIDAD

Presencial

Seminarios y Apoyo a concursos

Educación, región y cambio climático (20 hs.)

Jornadas - Talleres

Laboratorio

Desarrollo sustentable

Promoción a la lectura y escritura

Patrimonio cultural

Curso

Convivencia y mediación

Lenguajes artísticos

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 (80 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 Curriculum (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

Consulte: www.uepc.org.ar



Introducción a la Morfoxintaxis del Castellano
Nelly Rueda - Enrique Aurora
190 páginas



Leo pero no comprendo
Estrategias de comprensión lectora
Liliana Cubo de Severino (coord.)
272 páginas



Condominio de nuestro idioma
Uso correcto de la lengua - Práctica gramatical - Redacción administrativa
Ilda Piedrabuena
320 páginas



Yo puedo escribir un cuento
Taller de prácticas de comprensión y producción lingüísticas
Elena del Carmen Pérez
108 páginas



Los textos de la ciencia
Principales clases del discurso académico-científico
Liliana Cubo de Severino (coord.)
388 páginas



Hacia una lingüística contrastiva
Francés - Español
Hugo Alloca - Silvia M. de Torres
340 páginas



Colección La Nube Verde Literatura informativa para chicos (de 2 a 6 años)
Cuentos para aprender sobre hábitos, comportamientos y valores.



Manuela ¡qué mue!a! Higiene Bucal
Silvia Filliau - Paula Fränkel



El semáforo resfriado Educación Vial
Raquel Barthe - Liliana Menéndez



El otro lado del mundo
Convivencia en la diversidad
Graciela Pedraza - Jorge Cuello

Colección Los niños del MERCOSUR (de 4 a 8 años)

Edición bilingüe Portugués-Español de los tres cuentos ganadores del concurso "Los niños del Mercosur".



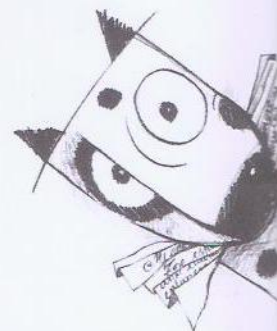
Alarma roja (Uruguay)
Magdalena Helguera
Rosa González



El niño que quería llorar estrellas (Brasil)
Fátima Reis - Cláudio Martins



Mientras el lobo (Argentina)
Angeles Durini - Alexiev Gandman



Colección Vaquita de San Antonio (de 2 a 8 años)

La mejor literatura para chicos con ilustraciones no convencionales que permiten al niño disfrutar de nuevas texturas, formas y colores.



Mi hermano Jaci
A. Barberis - J. Cuello



El niño que perdió su nombre
E. Smania - G. Fontana



Nanas para bichos inquietos
L. Moyano - I. Myszkowski



Un mar para Crispín
C. Sánchez - G. Casas



El increíble vuelo de la langosta
A. Díaz - J. González

Colección Juvenil Veinte Escalones (de 9 a 17 años)

Novelas y cuentos para jóvenes lectores.



Un perro llamado Cual
(a partir de 9 años)
Renato Peralta



El pueblo de mala muerte
(a partir de 11 años)
Sandra Comino



Examen final
(a partir de 15 años)
María Alejandra Araya

