

# Educar

en Córdoba

2006

Año 6 - N° 15 junio



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



**Matemática con sentido**  
Una propuesta que replantea el modo de enseñar la Matemática en Nivel Inicial y EGB1  
Gabriela Pilar Cabrera  
Ana Beatriz Sosa  
176 páginas

Este libro muestra la posibilidad real de iniciar a los niños pequeños en el aprendizaje de nociones de Estadística y Probabilidad a través de un dispositivo pedagógico-didáctico, seriamente fundamentado, al que las autoras llaman macrosituaciones. El aporte valioso de la propuesta es la enseñanza de la matemática integrada a los procesos de construcción de conocimientos de ambientes vitales del niño, lo que permite un aprendizaje situado y con sentido.



**La hora de plástica**  
Técnicas y materiales para trabajos plásticos y manuales  
Marcela Mammana  
191 páginas

Destinado a docentes de Artes Plásticas y maestros de Manualidades para quienes se incluyen fichas con descripción de las etapas gráficas de los niños en edad escolar y preescolar; sus características, temas de motivación e incentiación, sugerencias de trabajo y técnicas. Contiene una precisa descripción y aplicación de técnicas y materiales tales como: óleo, acrílico, acuarela, temple, tintas, móviles, modelado, talla, vaciado en yeso y en cemento, técnicas de grabado, mosaicos, collage y mural. Cien temas y propuestas generales de trabajo: composición plástica, textura, trama, esquema de colores, rectángulo áureo, teoría del color, el color y la música, el color en la historia del arte, etc.



**Educación Física para el nivel medio**  
Inés Ruiz  
Ada Herrera  
168 páginas

Educación Física para el Nivel Medio presenta una valiosa recopilación bibliográfica con los fundamentos conceptuales que sustentan la práctica. El propósito fundamental es ofrecer herramientas para que el docente reflexione junto a sus alumnos sobre los beneficios que la disciplina puede aportar para el hombre en el contexto sociocultural en el que interactúa.



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



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



**El semáforo resfriado** Educación Vial  
Raquel Barthe - Liliana Meheridéz



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

**Colección Vaquita de San Antonio** (de 2 a 8 años)  
La mejor literatura para chicos con ilustraciones no convencionales.



**Noche de luna llena**  
Laura Devetach



**Los Picucos**  
Lilia Lardone



**El árbol de lilas**  
María Teresa Andruetto



**El increíble vuelo de la langosta**  
Abel Díaz



**Un mar para Crispín**  
Claudia Sánchez



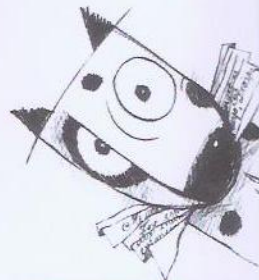
**Mi hermano Jaci**  
Alicia Barberis



**Nanas para bichos inquietos**  
Liliana Moyano



**El niño que perdió su nombre**  
Estela Smania



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

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



**1º Premio Alarma roja (Uruguay)**  
Magdalena Helguera - Rosa González



**2º Premio El niño que quería llorar estrellas (Brasil)**  
Fátima Reis - Cláudio Martins



**3º Premio Mientras el lobo (Argentina)**  
Ángeles Durini - Alexiev Gandman

**Colección Juvenil Veinte Escalones** (de 9 a 17 años)  
Novelas y cuentos para jóvenes lectores.



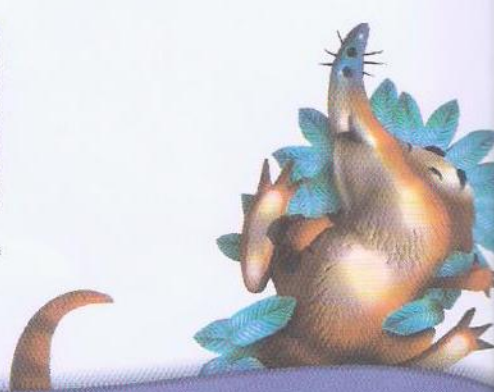
**Un perro llamado Cual**  
Renato Peralta



**El pueblo de mala muerte**  
Sandra Comino



**Examen final**  
María Alejandra Araya



**Dirección**  
Carmen Nebreda

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

**Dirección Periodística**  
Liliana Arraya

**Redacción:**  
Micaela Bressán A.  
Eugenia Monti  
Alexis Oliva  
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 Ossés**  
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 UNIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Los docentes deben protagonizar  
la nueva Ley **Pág. 2**



**Volver a la identidad  
nacional Pág. 6**



me me me  
mi mi mi  
no no no

**Carencias materiales vs  
carencias cognitivas Pág. 8**

**Profecías  
autoverificadas  
Pág. 12**



**FORMAR  
ESPECTADORES  
Pág. 16**

**Transformar la realidad  
Pág. 20**



**LA INTEGRACIÓN  
LATINOAMERICANA  
Y SUS RIESGOS Pág. 26**

**La patria es un  
sentimiento Pág. 28**



**¿Sirven para algo los  
actos escolares? Pág. 33**



**“LAS VISIONES CULTURALISTAS  
NATURALIZAN LAS DESIGUALDADES”  
Pág. 37**

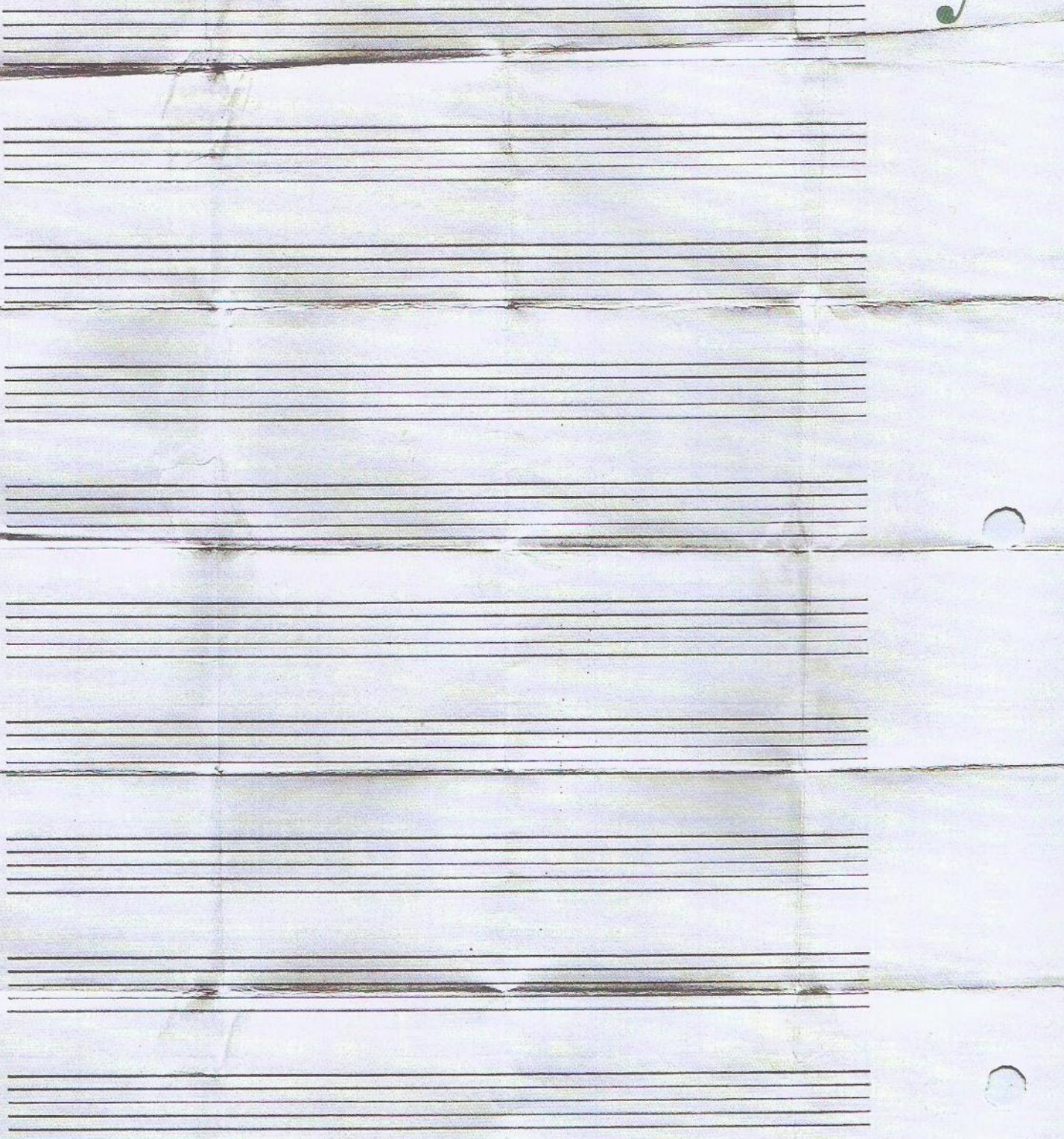
**LECTURAS  
RECOMENDADAS Pág. 38**

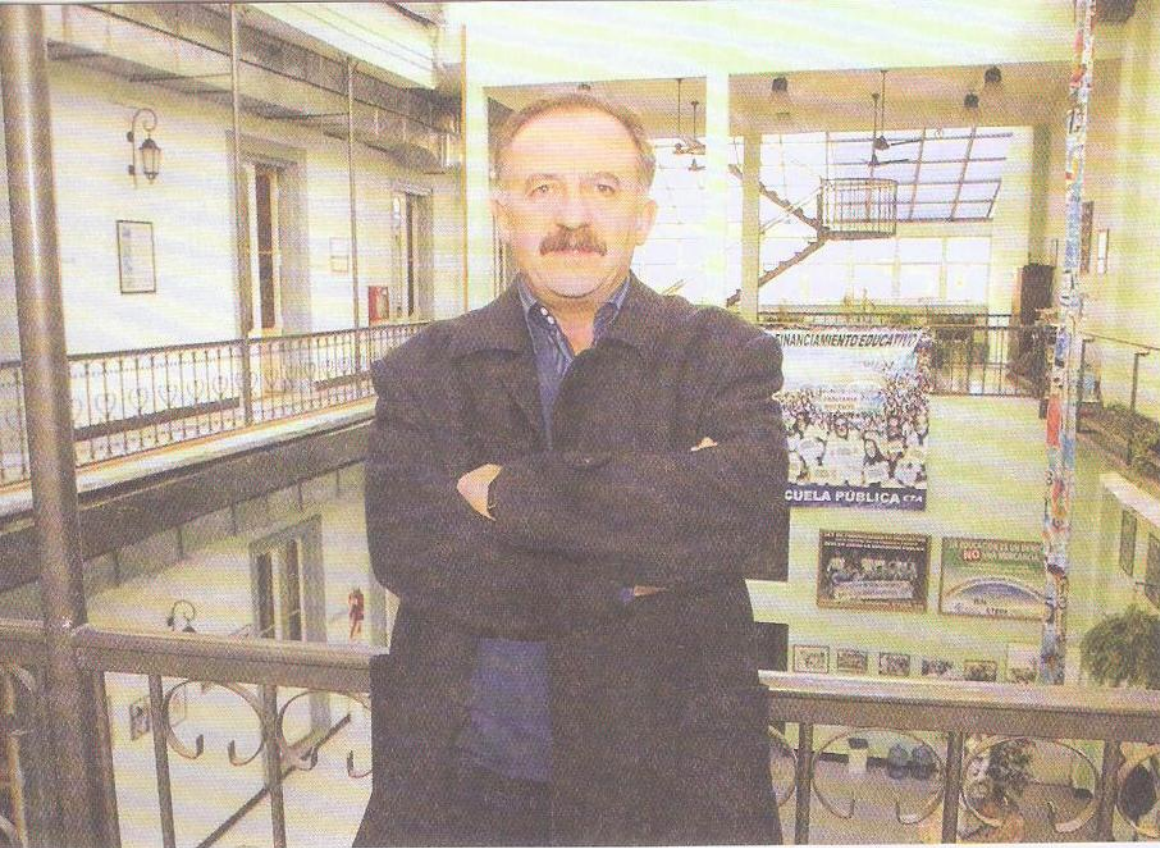
**Novedades**  
Editoriales **Pág. 40**

Los docentes deben

protagonizar

# la nueva Ley





**E**l debate educativo propuesto por el Gobierno Nacional para sancionar una nueva Ley de Educación es apoyado por la CTERA, en tanto significa “redefinir el modelo educativo vigente e instalado en la década de los noventa”, aseguró el Secretario General Hugo Yasky.

“Un principio que debe garantizar sí o sí esta norma es la educación como un derecho social. El Estado Nacional y los provinciales son los garantes de ese derecho y tiene que desaparecer de esta ley toda connotación de la educación como un servicio que puede estar en manos de distintos tipos de prestadores, por ejemplo, los municipios o incluso como un servicio que puede incorporarse en los tratados de libre comercio”, indicó el dirigente sindical.

Explicó que “hay una fuerte presión de los países del grupo de los 7 y de EE.UU., en nuestro continente, que pugnan por incorporar la educación, entre otros servicios, en el capítulo del Tratado de Libre Comercio. Incorporar la educación en esos tratados sería renunciar a que la educación sea un derecho constitucional”.

“En Argentina, hay consenso generalizado para que la educación sea considerada un derecho. Incluso hemos hablado con la gente del CONSUDEC (Consejo Superior de Educación Católica) y nos pusimos de acuerdo que en tanto la educación cumple un rol social, tienen que establecerse diferencias claras con la educa-

ción entendida como un rubro de lucro comercial. Las visiones mercantilistas de los ‘90 no pueden ni estar contenidas como una posibilidad dentro de la ley. Entendemos que si el lucro es el móvil de un emprendimiento educativo, ese servicio no puede tener subsidio estatal”, dijo Yasky.

En torno a los diez puntos de debate planteados por el Gobierno Nacional opinó que “existe un consenso inicial muy importante en cuanto a caracterizar el fracaso de las políticas que se pusieron en práctica en los ‘90. Esto hace que, por lo menos en este tramo de la discusión, no haya voces disonantes. También explica que, en una primera etapa, la mayoría de los sectores coincidamos en la necesidad de una nueva ley”.

Asimismo, consideró que hay un contexto positivo para acordar la ley, porque la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo, que propone una meta de llevar al 6 por ciento del PBI la inversión educativa, implica una base importante de la que partir.

“La Ley Federal planteó esa misma meta, en sus artículos 60 y 61, y nunca se cumplió. Es más: que no se haya podido aumentar el presupuesto en las provincias hizo que se generara la desigualdad que tenemos porque como cada una tuvo que inventar una partitura a la medida de los recursos con que contaba, se generaron 24 versiones distintas de reformas educativas, condiciona-

das, más que por la voluntad o los proyectos, por los recursos con que se contaba. Esto es lo que provocó uno de los grandes problemas que ahora hay que superar: la fragmentación”, afirmó.

Para Yasky, hay dos temas centrales en el debate acerca de los cuales puede haber opiniones divergentes. Una es “la contradicción que existiría entre las autonomías de las provincias, establecidas en el federalismo como principio constitucional, y la necesidad de contar con un proyecto educativo nacional, es decir una escuela que de cuenta de objetivos, planes y proyectos como Nación”.

La CTERA está convencida de que “hay que lograr resolver el cráter que dejó una distorsionada aplicación del concepto de federalismo. No hay posibilidad de sostener un proyecto educativo sin fuerte presencia de políticas nacionales. Lo que hoy brilla por su ausencia es la presencia de un proyecto educativo nacional. Esto no significa borrar la particularidad de cada jurisdicción”.

El otro tema que puede generar “tensión” es el de la capacitación docente en servicio: “Creemos que la Ley Federal introdujo el modelo del mercado. El docente iba a la góndola del supermercado a comprar cursos, elegía los que dieran más puntaje, pero no siempre era el que el docente necesitaba. Se registraron casos de docentes que hacían cursos que no tenían nada que ver con su práctica educativa, para acceder a un puntaje que les permitiera estar más alto en la lista de los nombramientos. Pasar de ese modelo a otro en el que se premie o estimule con más salario la capacitación, como propone hoy el Ministerio, es invertir los términos dentro de la misma lógica neoliberal”, precisó.

“La CTERA entiende que la formación en servicio es una necesidad permanente de todos los docentes, tiene que ser garantizada como un derecho por parte del Estado y a la vez exigida como una obligación a los docentes”, dijo.

“Lo que hay que discutir es cómo se integra el salario de los docentes. Con un buen salario y una buena carrera no es necesario que la capacitación sea paga”, señaló.

Otro tema central es la educación inicial: “Los especialistas hablan de los alcances del desarrollo de la educación inicial, como un segmento del aprendizaje. Antes se creía que el chico iba al jardín a socializarse, pero hoy está claro que la educación inicial determina el fracaso, o no, del aprendizaje de la lectoescritura en la educación básica. Entonces, el desafío es universalizar la educación inicial, no sólo el preescolar, sino desde el maternal”.

Yasky opinó que en educación “no hay recetas mágicas. Va a haber una nueva ley, pero van a seguir los viejos problemas, que solamente se van a poder resolver con medidas concurrentes y a partir de políticas activas del Estado que garanticen que lo escrito en la ley se convierta en una política pública”.

“Si hablamos de secundario obligatorio, el Estado debe garantizar una beca a todos los alumnos, un subsidio universal por hijo, no solamente a los padres que tienen trabajo formal, sino también a los que están en negro, los que no tienen trabajo o tienen trabajo informal, porque si no, las leyes están pensadas para el 30 por ciento que vive en términos de inclusión social y un 70 por ciento queda afuera de cualquier ley que hagamos”, afirmó.

Sobre la participación de los maestros y profesores en la discusión, Yasky consideró central que “estén en el centro del debate, para que se logre la construcción colectiva y plural de un proyecto de ley”.

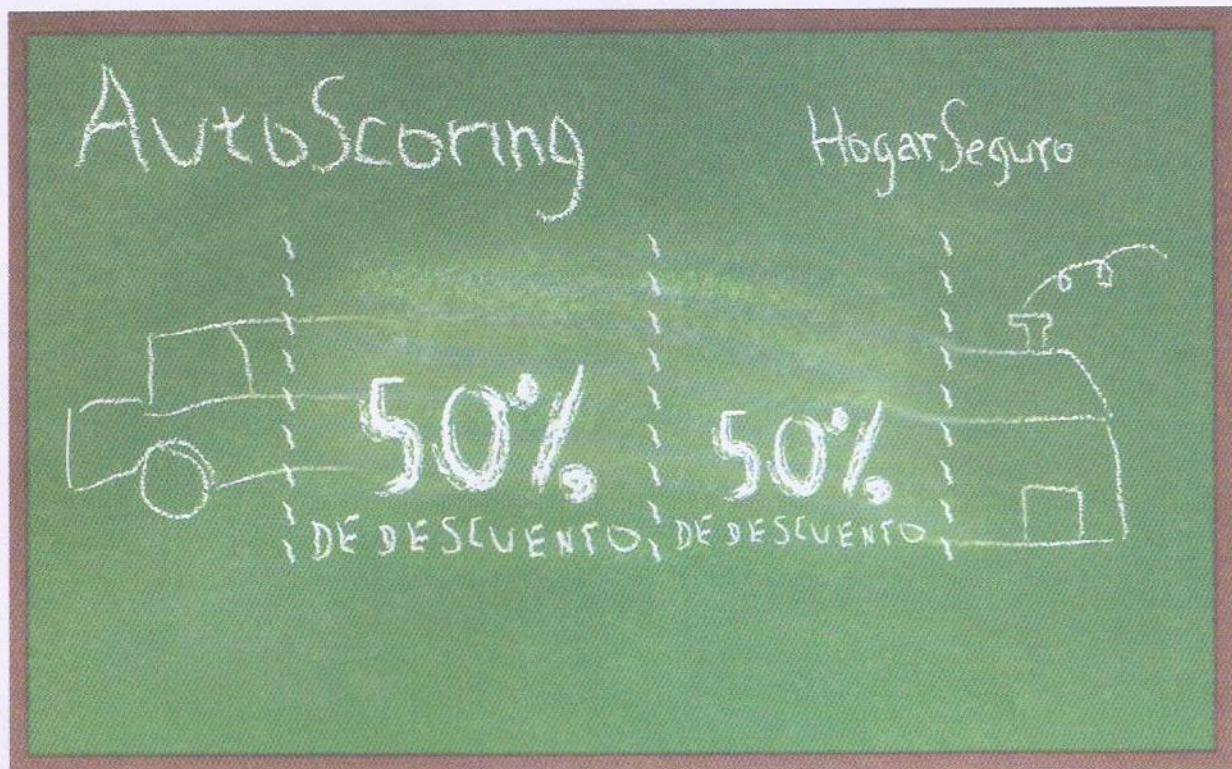
“Vivimos la experiencia de reformas que se resolvieron de manera vertical y se aplicaron autoritariamente. Reformas que silenciaron a los docentes, que sujetaron una especie de ley de obediencia debida y fracasaron sistemáticamente. Se puede imponer autoritariamente reformas, pero no transformaciones educativas sin la participación de los docentes”, recordó.

“Sin desmerecer la participación de organizaciones sociales ni partidos políticos, es clave la participación del docente para que esta vez, se sienta protagonista. Si fracasamos en esto, si simbólicamente queda el mismo resabio de lo que fue la Ley Federal y se ve esto como un acto ajeno a la escuela, vamos camino a un fracaso, mas allá de las mejores propuestas que se puedan hacer”, afirmó.

La CTERA propuso al Ministerio de Educación que se realice en julio, una jornada nacional de debate en las escuelas, con suspensión de clases, de la que participen maestros y estudiantes y otra en agosto o setiembre, con la presencia de los padres.

**Por M.B.**

Por pertenecer a UEPC,  
**AutoScoring y Hogar Seguro**  
te enseñan estos beneficios:



Contratando AutoScoring obtiene un 50% de descuento en el 2do y 3er mes del seguro de su auto. Además, si contrata Hogar Seguro obtiene 50% de descuento en el 2do mes del seguro de Hogar.


Comuníquese con nuestros Asesores de Seguros:

**Raúl Silva - Laura Silva & Asociados**

Monseñor Pablo Cabrera 4482, Córdoba - C.P. 5008

**(0351) 476-4454**

Cel.: 15-5-416030 / 15-5-444722

HSBC La Buenos Aires   
Seguros

# Volver

## a la identidad nacional

**U**n maestro de la escuela actual debe tener múltiples capacidades. Ya no se le pide solamente que sea un transmisor de conocimientos y valores, sino que pueda facilitar los aprendizajes de sus alumnos, que maneje métodos de enseñanza novedosos para alumnos que viven en condiciones de extrema inequidad. Se espera que el docente maneje también las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y que tenga una actitud abierta a una capacitación permanente. Pero los institutos de formación docente, ¿lo preparan para esto?

Desde el Ministerio de Educación de la Nación se creó una comisión especial para hacer un diagnóstico sobre el actual estado de la docencia y proponer cambios y mejoras. Esta comisión estuvo presidida por Juan Carlos Tedesco, ex director del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) UNESCO.

Tedesco sostuvo que no existe en Argentina un sistema propiamente dicho de formación docente: “Estamos ante un escenario relativamente anómico y hasta cierto punto caótico. Hay un conglomerado de instituciones desarticuladas entre sí. Todo está fragmentado. Y a esto hay que agregarle los problemas de calidad en la formación”.

Aseguró además, que los Institutos de Formación Docente “no preparan para el desempeño en los contextos sociales que caracterizan a nuestro país”, es decir que no forman maestros que puedan trabajar indistintamente con los hijos de las familias más ricas o de las más pobres.

Pero, aclaró que el deterioro de la formación docente no es algo que ocurrió exclusivamente en Argentina en las últimas décadas: “Hay un fenómeno muy general de pérdida de prestigio de la profesión docente, asociado a los cambios sociales, políticos y culturales que vive la sociedad capitalista”.



Sin embargo, destacó cuestiones específicas del menoscabo de la formación de los maestros locales: “Una fecha clave fue 1966, con el golpe de Onganía, allí comenzó un proceso donde la educación, los educadores y los estudiantes fueron concebidos por los gobernantes de facto como enemigos. La desprofesionalización, el deterioro de las condiciones de trabajo y la falta de continuidad democrática hicieron el resto”.

Consultado sobre la necesidad de fundar consensos nacionales en relación a lo que tiene que saber un maestro en la Argentina de hoy, Tedesco afirmó que hay acuerdo entre los responsables políticos y el mundo académico, acerca de “la necesidad de introducir la dimensión nacional en las políticas formativas”.

Uno de los lineamientos que tiene que tener la formación docente en todo el país, según la opinión de los ex-



pertos de la comisión técnica que preside Tedesco, es volver a crear un "sentimiento de identidad nacional que se enriquezca con la diversidad cultural de cada región, pero que se comprometa con un objetivo fundamental de cohesión social". "Para esto necesitamos docentes que confíen en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos, que se comprometan con el éxito en el aprendizaje de los menos favorecidos y que posean un manejo técnico para desempeñarse en diferentes contextos", precisó el especialista.

También se requieren parámetros comunes que permitan la validez nacional de los títulos docentes: "Sería muy negativo y políticamente riesgoso que cada jurisdicción forme a los docentes de manera propia, impidiendo la movilidad nacional y encerrando a los docentes en determinados límites geográficos".

La comisión decidió que esos parámetros nacionales deben ser elaborados a través de consultas federales. "La concertación en el proceso de elaboración es fundamental, pero una vez llegado al acuerdo, todos debemos asumir la obligación de cumplirlos", advirtió Tedesco.

En cuanto a la responsabilidad del proceso de descentralización educativa y las políticas reformistas de los años noventa en la pérdida de parámetros nacionales para la formación docente, Tedesco opinó: "Hay que salir de las visiones excesivamente sectoriales. En Argentina se perdieron los parámetros nacionales en todos los órdenes y no solamente en la formación docente. No olvidemos que se llegó a hablar de suprimir el Ministerio de Educación"

"Toda la experiencia internacional indica que las políticas exitosas en materia de descentralización exigen un Estado central fuerte. En el país necesitamos avanzar en descentralizar, pero con objetivos comunes y con políticas que apoyen a las autoridades locales en el desarrollo de sus proyectos y actividades", dijo.

"Las tendencias más exitosas muestran una formación inicial que brinda una buena formación básica. En los primeros años de desempeño el nuevo docente debe estar acompañado por un monitor. En algunos casos, ese

monitor es un docente muy experimentado que llega a ese puesto como etapa final de su carrera", indicó acerca de las iniciativas a nivel internacional.

"En esas experiencias exitosas, la formación en servicio no se concentra, como es nuestro caso, en hacer 'cursos', sino que se ofrece una variedad de modalidades, entre las cuales se destacan las visitas de estudio y el trabajo en equipo en el propio establecimiento escolar", precisó.

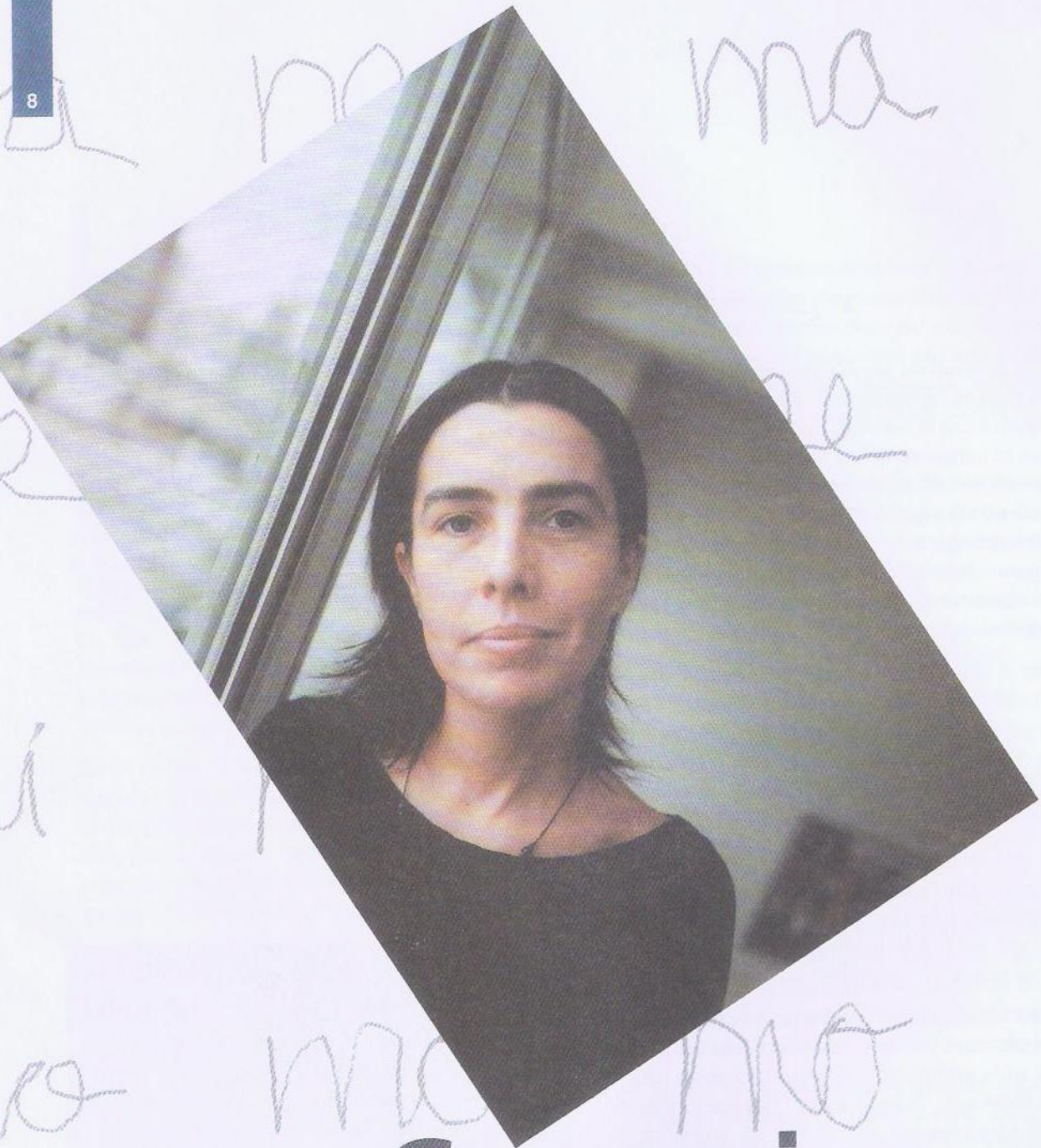
**Por M.B.**

## Los maestros y la Ley de Educación

"La carrera docente será un punto a debatir a la hora de sancionar una nueva Ley de Educación que el Gobierno Nacional espera tener lista antes que termine este año", afirmó Juan Carlos Tedesco, quien se desempeña como Secretario de Educación de la Nación desde comienzos de año.

Se anunció un amplio debate para lograr, según Tedesco, "una ley que se base en el consenso de toda la sociedad" y que sirva para armar un sistema educativo para el siglo XXI. "Habrá un capítulo destinado a los maestros y a la carrera docente, donde se deberá asegurar que tengan un salario digno y que estén capacitados", dijo.

"La educación en esos momentos es la variable clave. No es ya una política sectorial, sino estratégica en la construcción de una sociedad justa. Sin educación no hay empleo, participación ciudadana, ni inclusión social".



**Carencias  
materiales**

**vs**

**carencias  
cognitivas**

La forma de enseñar puede ser un obstáculo para que los chicos aprendan. Una investigación en escuelas rurales da cuenta de algunas prácticas docentes que encienden la luz roja.

“El fracaso escolar, en el nivel primario, se concentra en el pasaje entre el primero y el segundo grado, y ese fracaso no se determina por la falta de aprendizaje de la matemática o de la ciencia, sino porque los chicos no se apropian de la lectura y la escritura”, afirma la profesora en Ciencias de la Educación y capacitadora docente en alfabetización del primer ciclo, Paula Basel.

Interesada en saber si existía alguna vinculación entre el fracaso escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua, desde el 2003 al 2005, Basel se dedicó a indagar los procesos de alfabetización inicial en instituciones escolares en los que el índice de repitencia era muy alto, “muy vigilante en no culpabilizar a las maestras, porque es muy común, desde los ámbitos académicos, mirar a la escuela como un objeto, sin entender qué es lo que pasa ahí adentro”.

Para ello, y como parte de la primera etapa de investigación, hizo un relevamiento estadístico –en el que se cruzaron datos sobre nivel económico y de escolaridad– de toda la provincia de Córdoba: “Así quedó dibujado lo que podríamos denominar el mapa de la desigualdad educativa: en el norte se concentraron los índices más altos de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y los mayores de analfabetismo y fracaso escolar”. “En el período que analizamos, encontramos también que el porcentaje de alumnos repitentes en el nivel primario se situaba en los primeros grados y constituía entre un 30 y un 35 por ciento del total”, indica Paula Basel, quien eligió dos escuelas rurales del norte cordobés, para realizar el trabajo de campo etnográfico del proyecto de investigación que llevó adelante como becaria de la Agencia Córdoba Ciencia y a través del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Uno de los objetivos principales del estudio –tanto del relevamiento, como de las entrevistas a maestros rurales, alumnos y sus familias y observaciones etnográficas en las escuelas– fue el de analizar en qué medida el contexto escolar abría o cerraba espacios para la apropiación de la lengua escrita.

- ¿Cuáles fueron las observaciones más interesantes en el trabajo de campo?

Hicimos observaciones acerca de qué, cómo y con qué materiales se enseñaba a leer y a escribir y qué usos se

hacía de la lectura y escritura, no sólo en el contexto de aula, sino en el contexto escolar más amplio: hicimos registros etnográficos en el patio, en el momento de comer, en la cocina. Y encontramos que en todos esos lugares, e incluso en la misma dirección, la escritura era usada en un contexto situacional, real, es decir todo el mundo utilizaba la lectura y la escritura para algo.

- ¿Por ejemplo?

La cocinera del Paicor consultaba cuál era el menú que le tocaba y elaboraba la lista de todas las compras que había que hacer; las maestras permanentemente usaban la lectura y la escritura para llevar adelante las distintas tareas que tenían que ver con el mantenimiento del edificio: escribían cartas a la Dirección de Arquitectura; al intendente, para que ayudara con el transporte...

Los chicos, a su vez, preguntaban en el recreo a los más grandes –que ya sabían leer– qué había para comer ese día, porque el menú estaba escrito en una cartulina; o los de primero en una hojita hacían un dibujito y ponían su nombre –que era lo único que sabían escribir convencionalmente–, para entregarles esa cartita a sus mamás, sabiendo que ese mensaje tenía un valor simbólico y afectivo. Es decir, las maestras y los alumnos sabían bien cuál es el valor social de la escritura: les servía para pedir algo, expresar afecto o informarse.

Sin embargo, en el contexto áulico, el texto, la práctica real de la escritura y la lectura con un propósito comunicativo no aparecía. En vez de considerarla como un objeto social y cultural, la lengua escrita se presentaba como un objeto fragmentado, descontextualizado y, en ese marco, secuenciado.

Esto es porque se parte del supuesto de que para facilitar el aprendizaje es necesario desarmar el objeto, empezar primero por los sonidos y las letras, las combinaciones en sílabas –la “ese” con la “a”, “sa”; la “ese” con la “e”, “se”–, para luego llegar a la palabra; y recién, en segundo o tercer grado, producir alguna oración con sentido.

- ¿Y por qué desaparece el texto en el aula?

Las prácticas de enseñanza centradas en el aprendizaje de una técnica son una tradición muy fuerte dentro de la alfabetización inicial: existe el supuesto de que los chicos, antes de trabajar con textos, primero tienen que aprender el código alfabético, y que éste es un aprendizaje instrumental, que consiste en decodificar y codificar. Por eso hay una serie de rutinas, como que el alum-

no copie la fecha, cómo está el día –nublado, soleado–, el nombre de su sueño. Esta práctica, que se basa en copiar un modelo externo, tiende a traducir una serie de hábitos y habilidades que se espera que los niños adquieran: fijar las letras, escribir prolijamente sobre el renglón, esperar que la maestra atienda a otros alumnos; y no tiene en cuenta el sentido comunicativo de la lengua.

*-¿Qué consecuencias tiene esta concepción?*

Esta modalidad de enseñanza afecta en particular a los chicos que van a escuelas insertas en contextos de pobreza y que son, justamente, los que más dependen de la enseñanza pública para alfabetizarse, porque no siempre tienen la oportunidad de participar de manera sistemática en prácticas de lectura y escritura en su contexto cotidiano. Cuando ellos llegan a la escuela y se encuentran con el “ma, me, mi, mo, mu” y la copia de elementos lingüísticos aislados, es decir, con un discurso distante acerca del objeto “lengua”, sin conexión con los usos sociales, no les es posible anclar esa información. El hecho de que el docente, en vez de actuar como intérprete, como informante, como lector y como escritor, actúe como decodificador, en esos contextos, implica un obstáculo para la apropiación de la lengua escrita.

En este sentido, Basel señala que las actividades propuestas a los alumnos parten de una información –diferencias entre las letras, sus nombres, los sonidos y las combinaciones en determinadas sílabas–, que, aunque comprensible y coherente para un adulto alfabetizado, resulta muy confusa para un niño. Así, las dificultades que los chicos enfrentan cuando intentan escribir por sí mismos no derivan de su mayor o menor destreza gráfica, sino de sus niveles de conceptualización acerca de la escritura.

Esto no significa, que los chicos no tengan posibilidades de realizar sus propias hipótesis acerca del sistema de la lengua: “En distintas entrevistas hechas a lo largo del año, en las que se les pedía explorar distintos textos y que escribieran, aparecían respuestas muy inteligentes, que si bien no coincidían con la convencionalidad del sistema de escritura, daban cuenta de un proceso de construcción del objeto”. “Había esfuerzos cognitivos en relación a pensar hipótesis vinculadas a cuántas partes (vocales, consonantes, sílabas) tiene que tener una palabra para que diga algo, porque si las letras son todas iguales no significa nada”, indica Basel. Sin embargo, como consecuencia de la visión tradicional de la alfabetización, que considera que el primer paso en la adquisición de la lengua escrita es la transcripción de sonidos y

unidades gráficas, “esas aproximaciones por lograr una comprensión analítica, no aparecían en el aula”.

En este punto, la investigadora afirma que “lo importante de la alfabetización inicial es que los chicos, desde el inicio de su escolaridad, participen de la cultura escrita, que tengan la oportunidad de operar como lectores y escritores”.

### Visiones estigmatizantes

Otro de los objetivos de la investigación llevada a cabo por Paula Basel era ver cómo se entrecruzaban las prácticas de enseñanza con una serie de visiones y representaciones estigmatizantes del contexto rural.

“En las entrevistas y encuestas realizadas a maestros rurales, el contexto aparecía como un factor limitante para aprender. El problema es cuando las condiciones materiales reales de carencia, vinculadas a situaciones de pobreza extrema, se asocian a carencias en los aprendizajes, carencias cognitivas”, expresa.

En este sentido, “había una serie de discursos en los que se articulaba esto de que el fracaso en la alfabetización tenía que ver con las carencias de los chicos: ‘No tienen conocimientos previos’; ‘No usan en su casa la lectura y la escritura’; ‘A los padres no les interesa que aprendan a escribir, no los apoyan en las tareas’”. “Y al rastrear desde qué lugar se construían estas visiones, encontramos representaciones sociales en las que la ruralidad estaba asociada a tiempos más laxos para el trabajo, al alcoholismo, o al desinterés”.

*- ¿En todos los casos?*

Los maestros no son un grupo homogéneo. De todas maneras, las visiones estigmatizantes, en cierta medida, están vinculadas al hecho de que la mayoría de los maestros no vive en el lugar en el que está la escuela y viaja desde su pueblo o ciudad. Era muy distinta, por ejemplo, la mirada de una maestra que había vivido durante 10 años en el paraje donde funcionaba la escuela. Ella pudo establecer una vinculación muy cercana con los pobladores: lo primero que hizo, al llegar al paraje, fue presentarse ante cada familia, invitarlos a pasar una tarde en la escuela, y poner la reunión de padres, no en el horario escolar, sino a la noche para que todos pudieran ir. La creación de un espacio de participación en el que los padres pudieran expresar sus intereses, le permitió tener una visión muy diferente de quienes no tienen la oportunidad de compartir la cotidianidad con la comunidad educativa.

A partir de la visión imperante de que en los hogares de los alumnos de escuelas rurales no había usos de la lectura y escritura e incluso de que las familias no se interesaban en que los chicos aprendieran, en los talleres que coordinó junto a Elisa Cragnolino –como parte de la investigación– con maestros rurales de los Departamentos de Ischilín y Tumbamba, Basel propuso hacer un relevamiento, con los chicos y sus familias, sobre las situaciones cotidianas en las que leían, escribían o participaban de alguna práctica de lengua escrita.

“Allí aparecen una diversidad de usos de la lectura y la escritura: la lista de los mandados, la libreta de fiado, el carné de vacunación de los cabritos, los formularios de los planes sociales, la correspondencia (que es la manera en que los familiares que viven en distintos parajes se comunican entre sí). En definitiva, el relevamiento fue la evidencia empírica de que en contextos rurales sí existía un uso cotidiano de la lectura y la escritura”, argumenta.

“Esto nos permitió volver sobre algunas de las representaciones iniciales –y a pesar de que los talleres se realizaron a los fines de la investigación y no de intervención–, en muchos casos, los docentes pudieron reconocer que sí existen recursos en la familia que la escuela debe recuperar, y que los padres efectivamente valoran que sus hijos puedan leer y escribir”, expresa.

En cuanto a la importancia de poder revertir las visiones sociales estigmatizantes acerca del contexto rural, Paula Basel señala que esas representaciones muchas veces se condensan y articulan con las prácticas de enseñanza: “La baja expectativa del proceso de alfabetización de los chicos, se ve reflejada en que algunos maestros proponen actividades y situaciones en términos de alcanzar los objetivos mínimos; y no se le exige al niño todo lo que podría y debería aprender”.

Por M.B.A.

Ya sea por trabajo o por placer...



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

## CENTROS DE SKI

### LAS LEÑAS

Bus desde Cba. - 7 Nts. - Dptos Atenas-Corinto-Esparta-Tebas  
- Serv.mucama y ropa blanca - Medios de elevación por 7 días - Coordinación Permanente en Destino  
**\$1755** base Cdp.-

### LA HOYA

Bus desde Cba. - 7 Nts. - Hotel Sol del Sur 3\* - c/Desayuno - Medios de elevación por 7 días - Coordinación Permanente en Destino - Traslados  
**\$1435**

### CERRO CATEDRAL

Bus desde Cba. - 7 Nts. - Hotel Sol & Ski 3\* - c/Desayuno - Medios de elevación por 7 días - Coordinación Permanente en Destino - Traslados  
**\$1410**

### CATARATAS BUS GRUPAL

Salidas 08 y 15 de julio por 4 Noches  
Salidas 12 y 19 de julio por 3 Noches  
- Hotel Tarobá 3\* - 1/2 Pensión - Coordinación Permanente y guías locales - Traslados  
Exc.: Cataratas Argentinas y Brasileras, Ruinas de San Ignacio, Minas de Wanda, Represa de Itaipú, Hito 3 Fronteras, City Tour.  
Salida x 4 noches **\$ 480**  
Salida x 3 noches **\$ 409**

### CATARATAS AÉREO

Salidas 13 de julio - 3 Nts - Hotel Rafain Palace 4\* - 1/2 Pensión - Coordinación Permanente y guías locales - Traslados - Exc.: Cataratas Argentinas y Brasileras, Ruinas de San Ignacio, Minas de Wanda, Represa de Itaipú, Hito 3 Fronteras, City Tour.  
**\$ 999** (\*)

### TERMAS DE RIO HONDO

Bus desde Cba. - 3 Nts.  
-Hotel Termal Río Hondo 3\* ( 1/2 Pensión) **\$ 420**  
-Hotel Bilbao 2\* - (Pensión Completa ) **\$ 315**

### FEDERACION

Bus desde Cba. - Hotel Costa del Sol 3\* - 3 Nts. -c/Desayuno.- Entradas a los Centros Termales **\$475**

### CONCORDIA

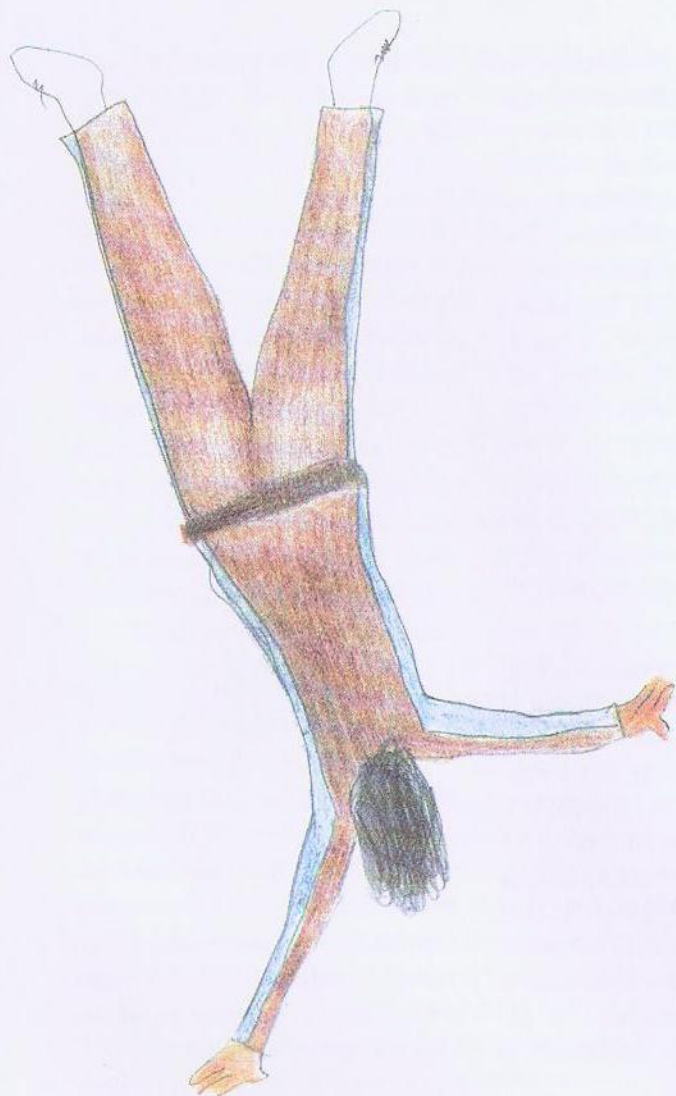
Bus desde Cba. - Hotel San Carlos Inn 3\* - 3 Nts. - c/Desayuno - Entradas a los Centros Termales **\$495**

### SALTA

Bus desde Cba. - 3 Nts. - Hotel Altos de Balcarce 3\* - c/Desayuno - Traslado - Exc.: City Tour y Cafayate **\$490**



# Profecías



## autoverificadas



**L**a socióloga Carina Kaplan investiga, desde hace años, la relación entre maestros y alumnos y, en especial, un aspecto de esa relación: cómo las expectativas que los educadores tienen sobre sus alumnos, condicionan su trayectoria escolar.

Su trabajo se basa en una hipótesis de investigación conocida en el ámbito de la pedagogía como el efecto Pigmalión. Sus creadores fueron dos psicólogos sociales norteamericanos, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, quienes realizaron en la década del 60 una experiencia que resultó revolucionaria en la historia de la pedagogía.

Esos especialistas hicieron trampa: le dijeron a un grupo de maestros que determinados alumnos habían demostrado tener, en un test de inteligencia, un desarrollo intelectual brillante, pero no era cierto. Esos alumnos habían sido elegidos al azar. Sin embargo, ocho meses más tarde, se les hizo una prueba y “milagrosamente” el coeficiente intelectual de esos niños, que habían sido considerados brillantes, era el más alto. Así en 1968 publicaron un trabajo en el que sugirieron que las expectativas de los maestros influyen significativamente en el rendimiento de los alumnos.

Fue el pedagogo Emilio Tenti Fanfani quien retomó este tema de investigación en los años '80, cuando estaba exiliado en México. Empezó a trabajar con las profecías que se autoverificaban y trató de comprobar cómo las expectativas de los maestros influyeron en el rendimiento escolar de sus alumnos y cómo ciertas prácticas y representaciones que informaron las creencias de los maestros, podrían incidir so-

bre las trayectorias escolares de los alumnos. Kaplan continuó con esa línea de investigación y le interesó especialmente cómo el maestro guía al alumno, que va configurando, sobre esa base, su propia autoestima escolar. “Al guiar al estudiante, el docente le devuelve en espejo una imagen que va a permitirle armar su trayectoria escolar”, explica Kaplan, quien además asegura que “los maestros suelen etiquetar a sus alumnos y considerarlos buenos o malos estudiantes, de plano. Y eso favorece la desigualdad que traen algunos chicos desde el punto de partida”.

La socióloga, profesora en la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires, trabaja desde hace veinte años el mismo tema de investigación. Empezó con una beca del Conicet en 1986, y para ese proyecto entrevistó a maestros en ocho escuelas públicas de Buenos Aires. “En las encuestas cualitativas que hice, los maestros argentinos, a diferencia de los mexicanos, le daban mucho valor a la inteligencia de

sus alumnos. Los mexicanos (según la investigación de Tenti Fanfani) aludían más a los hábitos de trabajo y de la disciplina”, precisó.

Desde el '86 a la fecha, continuó sus investigaciones: “En uno de mis estudios más recientes, que es mi tesis de doctorado –narra– le hice preguntas a los profesores en torno a la inteligencia de los estudiantes. Lo primero que advertí es que los docentes de media no tienen tan ubicados a sus alumnos y hablan de ellos en forma más impersonal y, claro, las relaciones más impersonales favorecen la creación de estereotipos”.

En esos estudios, halló prejuicios sociales que reprodujeron los educadores en la escuela y que no favorecieron el proceso de igualación que tiene que lograr la educación: “Pero atención, que no se puede generalizar porque también nos encontramos con contextos institucionales de escuelas que favorecen otros procesos y logran la igualación social de los chicos”.





También se dio un fenómeno de maestros que padecen la pauperización y, al mismo tiempo, tienen que paliar el sufrimiento de sus alumnos. "Eso genera problemas porque parte de la eficiencia del proceso pedagógico de la escuela se basó en la distancia social y cultural entre maestros y alumnos que, hoy, a veces, no existe", advirtió la especialista.

Sin embargo, "mientras algunos tienden a negar lo que pasa y entonces refuerzan la distancia porque no quieren asumirse como maestros pauperizados, otros democratizan el vínculo con los chicos y se identifican con los que provienen de los sectores de más carencia, al tiempo que entienden que si no rinden lo suficiente no es responsabilidad de ellos", dijo.

"Los maestros colocan límites a sus alumnos en torno a lo que pueden rendir. Claro, ellos no llegan a la escuela en condiciones de igualdad. El tema es cómo el maestro puede superar los límites que trae cada uno y convertirlos en posibilidades. Ese es el juego en el que el docente tiene mayor libertad y autonomía en el aula, mayor posibilidad de intervenir en el acto pedagógico", indica Kaplan.

"La variable institucional influye muchísimo –concluye– porque sigue

existiendo la idea de homogeneidad. Y los chicos son heterogéneos, en la medida en que las condiciones de vida y sus propias percepciones del mundo también han variado. A mí me parece que, desde la formación inicial de los maestros, habría que instruir en reconocer las condiciones diversas de los alumnos. Hay que tratar de igualar, pero no considerar al estudiante como un ideal abstracto, sino como alguien concreto, con historia, con un punto de partida, con condiciones diferentes".

Kaplan cree que el aprendizaje desigual, que aparece como un problema en el sistema educativo argentino, hoy queda más en evidencia que hace años por los procesos de masificación del acceso a la educación, pero siempre existió. "Este es el lado positivo de la moneda. Esto es lo que hace que se empiece a preguntar por las cuestiones de desigualdad. La escuela media fue exclusivista en sus orígenes: no era para todos. Estas preguntas sobre la desigualdad de los chicos, en que unos vienen con determinados saberes y otros no, por ejemplo, empiezan a suceder cuando en el proceso de masificación y democratización se produce la tensión. Porque cuando tenés escuelas para pocos, esas preguntas no se hacen porque se supone que llegan los mejores", sostiene.

Junto a la masificación en el acceso a la educación, para Kaplan, habría que avanzar en la formación docente para que los profesores no vean a esos nuevos sectores que ingresaron a las aulas como "carentes" sino como "diferentes".

"El punto sería cómo lograr que en las escuelas no haya un destino prefijado en función de las marcas de origen. Junto con el trabajo de contenidos, hay otro que debe hacer la escuela: la subjetivación y la socialización. ¿Cómo lograr biografías con horizontes escolares distintos que sean superadoras de las marcas de origen y de los límites sociales existentes? Ese es el gran interrogante a resolver", finaliza.

Por M.B.

## Préstamos Personales BH

Un préstamo en cualquier momento

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

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

**BCP commerce**  
Comercializadora



BANCO  
HIPOTECARIO

### Consultas:

**Stand en UEPC** – Córdoba – 25 de Mayo 427  
Tel: (0351) 410-1400 – Interno: 1221  
**Lunes a Viernes de 09.30 a 13:00 hs.**  
**Oficina Centro** – Rivadavia 146 – Of.6 - Córdoba  
Galería de la Merced – Tel.: (0351) 428-2451  
e-mail: bcpcommerce@hotmail.com  
**Lunes a Viernes de 09:00 a 17:00 hs.**

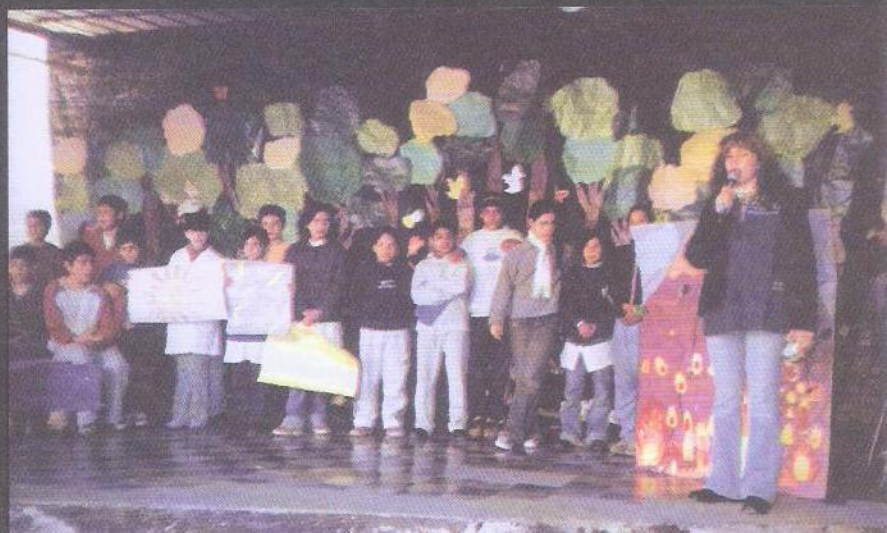


# FORMAR

Por Amor al Teatro reivindica el valor educativo de lo emocional y desarrolla el interés por las artes escénicas en niños y adolescentes, a través del encuentro entre la comunidad escolar y la artística.



# E SPECTADORES





# A

través del proyecto Por Amor al Teatro, la Fundación por el Teatro de Córdoba se propone despertar el interés por las artes escénicas en alumnos de nivel inicial, primario y secundario, quienes, acompañados por sus docentes, salen de la escuela para presenciar obras de grupos independientes de Córdoba. La experiencia apunta a la formación del gusto estético y la configuración de un público capaz de acceder al disfrute y al conocimiento de las obras de arte.

“Consideramos que este encuentro de cuerpos que ocurre en el teatro genera emoción; y ese aspecto, más que el intelectual, es el vehículo ideal para transmitir valores”, explica Mónica Nazar, actriz, titiritera y presidente de la Fundación.

En el ciclo 2005, la iniciativa creció, se abrió a la participación de colegios de toda la ciudad y la cantidad de espectadores se duplicó (*Ver recuadro*). Este año se prevé incluir nuevas salas y que la convocatoria alcance a ocho mil alumnos. Daniela Bossio, encargada de la comunicación institucional de la Fundación, destaca que “es un proyecto pensado a largo plazo, porque si uno quiere estimular o fomentar un hábito, no puede hacerlo una vez y nunca más”.

## Crear el hábito del teatro

“Es una propuesta promovida por los artistas, que planteamos a la comunidad escolar en forma orgánica, con lecturas técnicas y con registros: trabajar sobre la afición por el teatro”, describe Nazar. “Las escuelas son el lugar donde se trabaja el hábito socialmente. Entonces fuimos a golpear sus puertas para que nos ayudaran a formar ese hábito y a incorporar realmente a la currícula la costumbre de asistir al teatro”, añade.

La programación comprende una diversidad de estéticas y géneros, como la danza, circo, teatro, títeres y música. Las obras están dirigidas a los niveles inicial, primario y secundario, y adaptadas al ciclo evolutivo de cada grupo de espectadores.

Se trata de un proyecto integral, en el que alumnos y educadores viven la experiencia de asistir a las salas para presenciar distintas producciones artísticas en el transcurso del ciclo lectivo. Previo a la función, los docentes informan a los alumnos sobre lo que verán y les proponen las consignas para la devolución. Finalizada la actuación, artistas y espectadores comparten una charla-debate en la que intercambian impresiones sobre la obra y se termina de consolidar la familiaridad con un arte donde la presencia humana es un factor fundamental.

“Los chicos tienen una respuesta fantástica y viven la magia de las funciones de una manera natural –observa María Inés Prosdócimo, titiritera y escritora–. El primer acercamiento es con el espacio, sobre todo para los más chiquititos, que se encuentran con esta caja negra donde de pronto se apaga la luz y queda todo oscuro. En los niveles inicial y primario, los chicos nos devuelven dibujos sobre lo que han vivido: son del espacio, todo negro y con algunas luces. La primera impresión tiene que ver con lo que les provoca este lugar nuevo, y el espectáculo queda en un segundo plano, pero esto se revierte en las siguientes funciones”. En el caso de los mayores, la devolución consiste en un registro a través de fichas de valoración, que recoge la mirada del alumno sobre la obra presenciada.

También se ha desarrollado la experiencia teatral dentro de la escuela, donde los artistas colaboran con distintos actos y celebraciones y donde los chicos son los protagonistas. La idea rectora de la iniciativa es que “el tea-

tro es un elemento válido dentro de la tarea escolar, enriquecedor de la individualidad y del grupo, una forma diferente de educar que presenta tantas posibilidades como las que ofrecen la imaginación y la creatividad”.

### Desde la emoción

Una de las consignas más fuertes es la de “no dejar ningún chico afuera” y congrega a distintos sectores sociales. Esto se logra merced a una entrada social y mediante becas a los alumnos que no pueden costearla. Al respecto, Bossio señala que “los artistas cobran un cachet muy bajo, donando parte de su trabajo”. A su vez, en algunas escuelas también se realizan distintas actividades que permiten reunir el dinero para las entradas. Prosdócimo valora la actitud de algunos padres que “al hacer alguna tarea extra para juntar el dinero para que sus hijos puedan ir al teatro, se comprometen con la escuela y superan cierta concepción asistencialista por la que muchas veces esperan que la escuela les dé todo”.

Por otra parte, el proyecto comprende el dictado de talleres de capacitación para docentes, “para que el teatro no solamente entre a la escuela a través de las obras, sino también para que el educador pueda desarrollar la creatividad en los alumnos, a través del juego”, afirma Prosdócimo. Además, una vez concluido el cuarto ciclo con la edición 2007 de la iniciativa, la Fundación por el Teatro se propone editar un libro que oficie de manual para difundir esta experiencia.

“No creemos que el teatro vaya a cambiar el mundo, pero sí cumple una función muy fuerte de formación, porque provoca emociones que son una fuente para generar valores. Estos valores, trabajados desde la tarea grupal, la convivencia, la diversidad, el respeto por el otro, el espacio, la escucha y la contención de ciertos lenguajes artísticos, terminan siendo valores humanos. Entonces, el teatro es una fuerte fábrica de valores, de reacciones y de tratamiento de los conflictos sociales. A esto mismo lo puede generar otra narrativa, como el cine o la literatura, pero la emoción no es la misma”, afirma Mónica Nazar.

## La “fábrica” de público en cifras

Una vieja fábrica de colchones de barrio Pueyrredón fue reciclada y convertida en La Chacarita (Jacinto Ríos 1449), sala que exhibe las obras del proyecto Por Amor al Teatro. La programación está abierta a la producción de los numerosos grupos de teatro de Córdoba y este año se trasladará a otras salas de la ciudad. El proyecto nació hace dos años y experimentó un crecimiento que le ha valido el apoyo de la Dirección de Políticas Educativas del Ministerio de Educación de la Provincia, la Universidad Nacional de Córdoba, la Municipalidad y de la Universidad Católica. El total de alumnos que asistió al teatro creció de 1.972, en 2004, a 3.540, en 2005, mientras para este año calculan aproximadamente 8.000 espectadores.

Las cifras reflejan el impacto en sus beneficiarios directos, los escolares, a lo que se suma el interés que genera en el grupo familiar y brinda a algunos adultos la posibilidad de asistir por primera vez en su vida a una obra teatral. “Los que vienen durante el proyecto a ver las funciones, después vuelven el fin de semana con su familia. Y queremos que no sea sólo nuestro espacio, sino que vamos a incorporar la Ciudad de las Artes, el Teatro Comedia y el CPC de B° Empalme, para que tengan la posibilidad de ver obras en ámbitos distintos”, resalta María Inés Prosdócimo.

Por A.O.





# Transformar





# la realidad





Trabajo colectivo, interdisciplina, sensibilidad ante los problemas de su comunidad y recuperación de la autoestima, son las claves de una experiencia emprendida por alumnos del Ipem 316, de Villa Carlos Paz, que ganaron a nivel provincial y nacional un concurso sobre políticas públicas y revalorización de la democracia, impulsado por el Ministerio de Trabajo de la Provincia y la Fundación Conciencia.

El proceso comenzó en el año 2004 con la capacitación de los docentes y continuó en el 2005 con los alumnos como protagonistas. Luego de una etapa de relevamiento de información y diagnóstico, los chicos de quinto y tercer año elaboraron respectivos proyectos tendientes a paliar dos de las tantas necesidades que padece el barrio carlospacense de Colinas: la falta de atención médica y la desocupación.

Así, quinto año propuso un plan de “Emergencia las 24 horas”, que contempla la extensión del horario de atención del dispensario cercano al colegio y la entrega de una ambulancia; a su vez, tercero trabajó en “Capacitación en Oficios”. Ambas ideas resultaron premiadas y hoy aguardan los fondos para su concreción y la computadora con que el Gobierno de la Provincia gratifica a las escuelas ganadoras.

“Fortaleciendo los valores de la democracia” es la consigna de esta iniciativa que fue coordinada por los docentes Silvina Roqué, Adriana Quevedo, Gonzalo Sardo y Teresita Romero Favaro, quienes asumieron la tarea de “formar a formadores”. “La finalidad es que los alumnos aprendan a involucrarse y comprometerse desde su lugar con el accionar de la política —explica Roqué— y que puedan descubrir que no es imposible que un intendente o un funcionario los escuche, siempre que se informen y puedan sustentar un pedido. Y que sean partícipes de esta idea de la política bien entendida, basada en una necesidad concreta de la comunidad”.

Los docentes también asumieron el desafío de romper con la práctica de que cada materia funcione como una burbuja, aislada del resto de la currícula y de la realidad social. Esto se logró en dos planos. En el de la interdisciplinariedad porque se articuló entre las distintas materias y cada una aportó su conocimiento específico al trabajo: Matemática contribuyó con la estadística; Filosofía con la interpretación sociológica de los datos; Lengua con la elaboración de los informes, y Formación Ética y Ciudadana con el conocimiento sobre leyes y política. Y también porque los alumnos debieron salir de la escuela a relevar los problemas de su comunidad, que no eran pocos.



## Trabajar por la comunidad

El paisaje social de los barrios Colinas, Carlos Paz Sierras y La Quinta donde viven unas 6.500 personas, contrasta con la prosperidad que exhibe una ciudad turística como Villa Carlos Paz, con acelerado crecimiento demográfico.

De modo que el primer paso que dieron los alumnos fue el de la observación de la realidad y el registro de lo observado, de donde surgieron los temas que urgen a sus barrios: la desocupación crónica y la deficiente atención sanitaria (el hospital queda a siete kilómetros de distancia y el dispensario del barrio no atiende de noche). Después, los jóvenes continuaron con entrevistas: a sus padres, vecinos, a jóvenes egresados del colegio y a las autoridades públicas. De este primer grupo de entrevistados, surgió una serie de demandas por necesidades básicas insatisfechas. Con esa información, elaboraron los cuestionarios con los que se dirigieron a los funcionarios, al director del dispensario y al secretario de Salud de la Municipalidad, a quienes indagaron sobre la viabilidad de las potenciales soluciones.

Una vez concluido el diagnóstico, los alumnos encararon la instancia propositiva del trabajo, que quedó plasmada en dos proyectos. Fanny Quinteros (19), fundamenta la propuesta de "Emergencia las 24 horas", con la que trabajó quinto año: "Acá, si se enferma alguien a la noche, no tiene ninguna atención. Hay solamente dos teléfonos públicos y a veces están rotos. Por eso queríamos que esté abierto el dispensario las 24 horas". Un dato en particular hacía indispensable una posta sanitaria nocturna: "En el barrio hay muchos niños, y los niños siempre se enferman a la noche".

Por su parte, Maximiliano Villarroel (16) cuenta que "el proyecto de Capacitación en Oficios surgió porque la gente de acá sufre mucho desempleo, o no tiene secundario completo". "Además, nosotros veíamos que de los chicos que egresan del colegio, muchos no seguían ninguna carrera ni tenían trabajo. Y también se apuntó a eso", completa Noelia Jurgens (18).

"Los docentes sostenemos que lo más importante son los alumnos, porque son el futuro —señala Romero Favaro—. Nos interesa que sean pensantes y tengan capacidad para discernir. A partir de eso, tenemos que lograr enrolarlos en lo que es su medio y en cómo mejorarlo. Y que dejen de esperar que vengan de afuera a darles cosas, sino que se movilicen para obtenerlas".

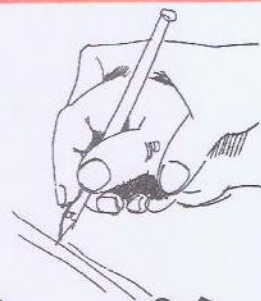
# no es para usted

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

# yo sí puedo

Programa  
de

Alfabetización



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

Ayúdenos comentándolo a quien lo necesita.  
Informes e inscripciones en cada CPC y/o  
Dirección de Educación  
(Tel.: 4285600 int. 33051023  
o Tel.: 4343194)

secretaría de **educación y cultura**  
secretaría de **desarrollo social  
y participación ciudadana**  
secretaría de **gobierno  
y planificación estratégica**



MUNICIPALIDAD  
DE CÓRDOBA



Córdoba Ciudad

## Un estímulo al compromiso

Después de varios meses de trabajo, el esfuerzo de los alumnos del Ipem 316 tuvo una primera recompensa el 6 de noviembre de 2005, en la instancia provincial del certamen, donde participaron unos quince colegios, algunos presentando varios proyectos. La profesora Silvina Roqué recuerda los preparativos y la ansiedad previa a aquella jornada: "A las seis de la mañana, estábamos todos arriba del colectivo repasando. Cada uno repetía delante de todos lo que iba a decir y se preguntaban entre ellos. Fue hermoso verlos tan interesados y con tantas ganas de llegar bien afilados al concurso. Había otros chicos que contaban con más recursos materiales y a lo mejor más experiencia, pero nosotros fuimos con nuestros paneles y nuestras ganas".

"Fuimos el único colegio que ganó con los dos proyectos, siendo que hubo quienes que llevaron otros muy interesantes, que también hacían falta y podrían haber ganado. Pero nos costó mucho. Hicimos entrevistas y nos movilizamos un montón", recuerda Noelia.

Una semana más tarde, debían presentarse en Buenos Aires y entonces surgió el apremio por el financiamiento del transporte. Fue así que alumnos, padres, profesores, directivos y vecinos se pusieron en campaña para conseguir fondos para pagar el viaje, que "era un sueño, porque había muchos de los chicos que nunca habían salido de Carlos Paz", destacan las docentes.

Fue un periplo lleno de anécdotas divertidas, pero también de responsabilidad ante el importante desafío que enfrentaban. Esa vez, colegios de todo el país eran evaluados por un exigente y calificado jurado. Los carlospacenses fueron los competidores más jóvenes, porque el resto de los participantes cursaban el sexto año, pero estuvieron entre los elegidos. Raúl rememora el momento de la consagración: "El final estuvo bueno. Estábamos juntos, todos los del colegio sentados en una mesa y agarrados de la mano. Y empezaron a nombrar a las escuelas que habían ganado. Y cuando al último nombraron el Ipem 316, nos quedamos helados, no reaccionábamos, hasta que saltamos y empezamos a gritar y festejar". Y un Maximiliano agradecido, asegura: "Nunca hubiéramos alcanzado esto sin el apoyo de los docentes".

## De la sensibilidad a la autoestima

Uno de los frutos más importantes de esta experiencia, fue que los chicos pudieron recuperar su autoestima y la esperanza respecto a su futuro. En esto tuvo que ver la consagración de sus proyectos en un concurso a nivel provincial y nacional, pero sobre todo el haber revalorizado su rol de ciudadanos, al convertirse en creadores de iniciativas que fueron escuchadas y hechas propias por las autoridades públicas.

"Los funcionarios nos decían que hubieran preferido darse cuenta ellos de las necesidades que teníamos, y no que hubiéramos llegado nosotros a ellos con el tema", recuerda una orgullosa Noelia. "Nosotros, los más chicos, nos estamos dando cuenta de lo que pasa en nuestra comunidad. Los de afuera no saben, el Intendente no sabe lo que es Colinas, Carlos Paz Sierras y La Quinta. Nosotros vivimos nuestra realidad y necesitamos seguir haciendo proyectos para salir a flote", agrega Raúl Iglesias (17).

La vivencia ha influido también en las preferencias vocacionales de los adolescentes que participaron en ella, entre las que sobresale el servicio público, desde las ciencias médicas hasta la carrera policial. Mientras tanto, barajan nuevas ideas para participar en la edición 2006 del concurso, como la iluminación del barrio y la instalación de un comedor público.

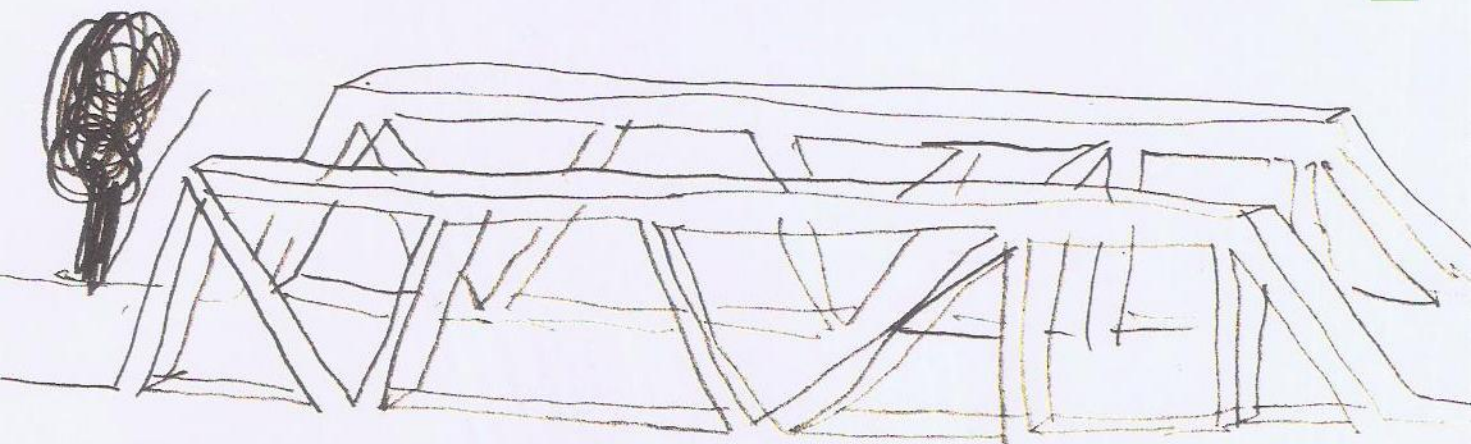
Según Roqué, la autoestima de los alumnos ha mejorado muchísimo: "Nosotras siempre creímos en ellos y les hemos dicho que son capaces. Pero el hecho de que ellos lo puedan ver concretamente en un premio, es muy fuerte".

Por último, Romero Favaro destaca: "Solemos ver en nuestros alumnos que se autolimitan mucho y se ponen un techo muy bajo, ahora esta limitación se rompió y se les presenta un camino en el que pueden tener un futuro distinto, porque ya tienen seguridad y creen en sí mismos".

En ese sentido, Ruth Tapia (16) sintetiza: "Nosotros estamos involucrados en todo y somos parte de la sociedad. Por eso hicimos esto, porque nos hace falta a nosotros también y es una necesidad de toda la gente".

Por A.O.





## LA CORTE DECIDE

“Argentina agotó todos los mecanismos amistosos con Uruguay para resolver el diferendo en torno a las papeleras”, sostiene Juan Carlos Vega, abogado cordobés, que defiende a los ambientalistas y al gobierno de Entre Ríos, y es miembro de la representación argentina ante la Corte Internacional de Justicia de la Haya (tribunal jurídico integrado por 15 jueces, designados por Naciones Unidas que dirime los conflictos entre los países), adonde fue llevado el caso.

A esa instancia se llegó, según Vega, después de que venciera el plazo acordado por los presidentes de los dos países para que sus cancillerías presentaran informes técnicos sobre el impacto ambiental que iba a provocar la instalación de estas empresas, y que resultaron “totalmente contradictorios”.

A partir de febrero de este año, el desacuerdo se nacionalizó y dejó de ser un tema de entrerrianos versus uruguayos. La máxima instancia política del país, el presidente, incluyó en su agenda las demandas provinciales e impulsó la resolución del diferendo ante una instancia internacional.

Según Vega, previo a esta decisión, se hicieron presentaciones ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos “por la violación, en grado tentativo, de los derechos a la vida y a la salud” y ante el Banco Mundial, organismo que con la ayuda crediticia financia los emprendimientos, ya que “violó su propia legalidad al conceder créditos sin la debida sustentabilidad y salvaguarda ambiental”, contempladas en su reglamentación interna, “de modo que se consiguió la paralización de la financiación”.

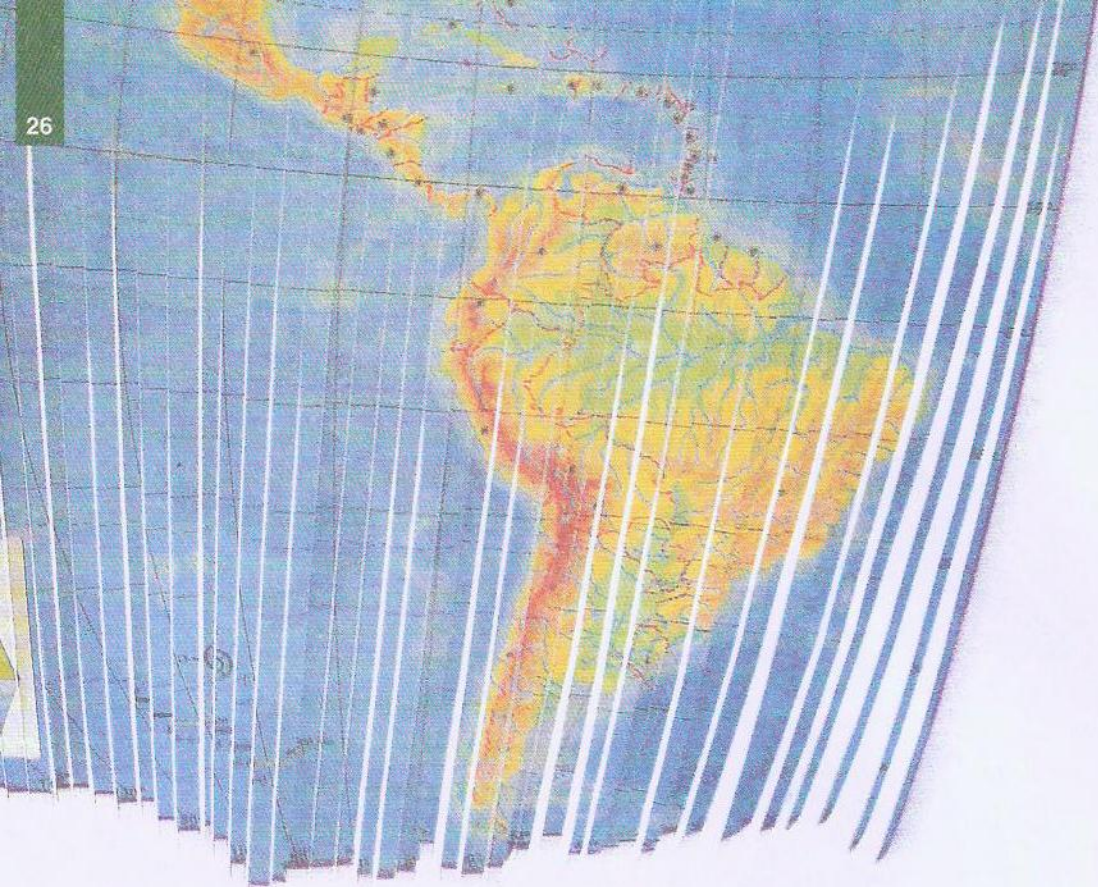
La posición argentina, sustentada en La Haya, se ampara en la violación al Tratado sobre el río Uruguay, suscripto por los dos países, que regla que todo lo vinculado a la explotación del caudal de agua debe ser “informado y consensuado”.

Se fundamenta, además, en un informe de la cátedra de Hidrología Ambiental de la Universidad Nacional de Córdoba que considera que, de acuerdo a las características del método productivo que usarán las papeleras, existe un alto riesgo de contaminación ya que se verterá en un río de bajo caudal “el equivalente a los desechos cloacales de

una ciudad de unos tres millones de personas”.

“Las empresas tienen previsto producir mil quinientos millones de toneladas de pulpa de celulosa al año”, afirma Vega, lo que las convierte “en las productoras más grandes del planeta”.

Por otra parte, la delegación argentina que viajó en estos días a Holanda, presentó una medida cautelar que se tramita en forma expeditiva: durante tres horas la Corte escuchará la posición argentina y le concederá idéntico tiempo a la exposición uruguaya. Al día siguiente, en una segunda audiencia, las partes tendrán dos horas para replicar a sus adversarios. Seguidamente, los jueces se tomarán aproximadamente un mes para adoptar una decisión. “Nosotros –dice Vega– vamos con una pedido de máxima: que se suspendan las obras hasta que se garantice que no habrá impacto ambiental y aunque reconocemos que en el Derecho Internacional no hay muchos precedentes, cualquiera sea el resultado jurídico que obtengamos, tendrá consecuencias políticas para los dos países”.



# LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y SUS RIESGOS

**C**omo es notorio, la idea de la unidad latinoamericana no es nueva, porque surge ya en los primeros años de la Independencia. San Martín, Bolívar, Artigas, O'Higgins, José Cecilio del Valle, Sucre, Monteagudo y otros patriotas la formularon como proyecto capaz de preservar lo esencial de la herencia hispánica, que querían libre de la tutela metropolitana, pero no desgarrada en 20 nacionalidades artificiales.

Infortunadamente, las condiciones económicas y sociales imperantes en el siglo XIX conspiraron contra aquel proyecto. Las distancias gigantescas, los escollos geográficos, la tenue densidad demográfica y —sobre todo— la existencia de grandes ciudades-puertos en las márgenes

del continente, ligadas a Europa por el tráfico ultramarino, motorizaron las tendencias centrífugas de la sociedad iberoamericana, incentivadas por la política balcanizadora de Gran Bretaña, tendencias que finalmente se impusieron por sobre las corrientes centralizadoras representadas por los Libertadores y los ejércitos de la Emancipación. Cuando los primeros murieron, fueron asesinados o debieron exiliarse, y los segundos se disgregaron —alrededor de 1830— comenzaron a nacer las nacionalidades que, como escribió el chileno Pedro Godoy, no son sino jirones de la gran Nación que no pudimos ser. La gran idea nacional desapareció —excepto en América Central, que en diversas ocasiones intentó su unidad— por espacio de casi una centuria.

A fines del siglo XIX y comienzos del XX, la concepción latinoamericana renació en las esferas de la literatura y la ideología en alas de la indignación que en la *intelligentzia* continental causaban los atropellos del naciente y vigoroso imperialismo yanqui, especialmente su invasión a Cuba y Puerto Rico en 1898 y la mutilación de Colombia al propiciar la separación de Panamá en 1904. José Martí, Rodó, Rubén Darío, Vasconcelos, Manuel Ugarte y –poco después– la Reforma Universitaria del '18, Víctor Raúl Haya de la Torre, Sandino, Irigoyen y otros se hicieron abanderados de la idea hispanoamericana frente al coloso norteamericano.

Mientras tanto, el topo de las fuerzas económicas realizaba subterráneamente su silenciosa tarea: la población crecía incesantemente, la técnica moderna acortaba las distancias y aceleraba los transportes y las comunicaciones, los medios ponían en contacto unas culturas con otras y el desarrollo y cierto automatismo de las fuerzas productivas comenzaron a ligar a nuestros países: puentes internacionales, pasos cordilleranos, combinaciones ferroviarias, telégrafos, teléfonos y radiodifusión, todo contribuía al crecimiento de los factores materiales de acercamiento y coordinación. Después de varias tratativas fallidas –la Confederación peruano-boliviana, el proyecto ABC del general Perón, la ALALC, la ALADI, el Pacto Andino– se constituyó por fin en 1986, por iniciativa de los presidentes Alfonsín y Sarney, el Mercado Común del Sur o Mercosur, fundado en la alianza estratégica entre Argentina y Brasil, eje al que tenderán a converger los países menores del subcontinente.

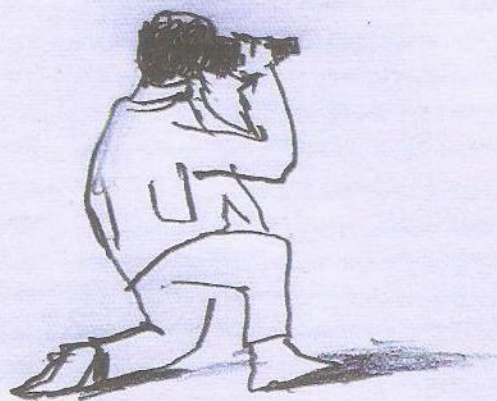
Esta nueva formación económica en ciernes no surge, como la Comunidad Europea, por la necesidad impuesta por un capitalismo floreciente cuyas fuerzas de producción desbordan las fronteras de las naciones y demandan un marco geográfico mayor para continuar su expansión. Por el contrario: nuestra unidad nacional latinoamericana viene impuesta por la **debilidad** de nuestras relaciones de producción, en la medida en que la conciencia de esta insuficiencia ha hecho comprender a los pueblos y a las clases dirigentes que sólo la integración a una escala supranacional puede darnos la posibilidad de enfrentar victoriosamente los esfuerzos recolonizadores del imperialismo neoliberal y permitir un florecimiento autocentrado de nuestra economía. Como dijera el ex canciller Rafael Bielsa muy acertadamente, “más por espanto que por amor Argentina terminó por comprender su profundo destino americano”. Lo mismo podrían decir los demás cancilleres hispanoamericanos.

Pero esta difícil construcción, como las dificultades actuales lo demuestran, corre riesgos reales en su auto-

constitución. Uno de esos riesgos consiste en separar los esfuerzos de unificación de la paralela lucha antiimperialista: en efecto, si la integración se solidifica sin que los latinoamericanos nos hayamos adueñado de nuestros propios recursos naturales y nuestras fuerzas productivas, afrontaremos el peligro de estar edificando simplemente un espacio geo-económico que será un coto de caza cerrado para beneficio de las empresas extranjeras ya radicadas en nuestro interior, que mantendrán afuera a sus rivales oligopólicas pero acabarán también con cualquier industria o desarrollo tecnológico nacionales. Habremos cambiado una forma de dependencia por otra.

Otro de los riesgos –ya presente desgraciadamente con la cuestión de las papeleras uruguayas– consiste en un manejo prepotente y asimétrico por parte de los socios mayores –Brasil y Argentina– en relación a los países menores. Un trato inadecuado, infraternal, como el brindado por Petrobras a las legítimas aspiraciones de Evo Morales y Solís Rada para devolver a Bolivia el control de sus hidrocarburos, o la similar o peor conducta del gobierno argentino en relación al asunto de la contaminación del río Uruguay, no hacen otra cosa que atentar desde adentro contra el Mercosur, alentando a los países más pequeños como Uruguay o Paraguay a volver sus miradas hacia Estados Unidos y el canto de sirena del Tratado de Libre Comercio propiciado por Bush. Verdad es que la incorporación de Venezuela –pedido ya formalizado por Chávez– tiene una gran importancia, pero no se trata de cambiar unos socios por otros, sino de sumar unos a otros. Los litigios se deben resolver en el seno de nuestra comunidad, entre los latinoamericanos, sin dar injerencia a jueces internacionales que sólo pueden reflejar, bajo cubierta de sapiencia jurídica, las apetencias de las grandes potencias que tienen sometidos a los países de lo que hasta hace poco se llamaba con propiedad “el Tercer Mundo”. Todos estamos a favor de un ambiente sano e incontaminado, pero para darnos una visión más adecuada de esta espinosa cuestión, debemos tener en cuenta dos aspectos: en primer lugar, que considerando la relación industrialización/espacio geográfico, Latinoamérica es una región prácticamente limpia, y en segundo lugar, que todas las industrias, en mayor o menor medida, contaminan, y si se tuviera un criterio estricto habría que acabar con todas ellas, con la consiguiente desocupación y esparcimiento de la miseria. Como dijo Juan XXIII, “la peor contaminación es la de la pobreza”.

**Por Roberto A. Ferrero**  
(Ex presidente de la Junta Provincial de Historia)



**La patria es un**



# sentimiento

**C**asco y uniforme hechos de cartulina, el niño está bien azul y derecho con porte de granadero. El chico, gesto severo, se tienta y sonríe para la foto. La mujer que le saca la foto, su madre, sonríe con él. También sonreirá la abuela del pequeño, cuando una semana después, vea la imagen y tal vez esa misma imagen haga sonreír 30 años después, al niño ya adulto, cuando desempolva un viejo álbum. “Ésa es una de las principales riquezas de los actos escolares”, explica el investigador Gustavo Blázquez quien hizo su tesis de maestría sobre la manera en que los actos escolares contribuyen a conformar en la comunidad educativa el sentimiento de nacionalidad.

“Mientras que en esos actos se van generando recuerdos para el futuro, se va cumpliendo el objetivo de consolidar el sentimiento de nacionalidad a partir de la emotividad que rodea e impregna a esas ceremonias”, abunda Blázquez.

El estudio realizado como tesis de maestría por el hoy doctor en Antropología Gustavo Blázquez, desentrañó el trasfondo de rituales repetidos año tras año durante décadas, como lo son las conmemoraciones patrias en las escuelas. “El trabajo de campo se hizo en 1995, un año tumultuoso en Argentina en general y en Córdoba en particular, donde las protestas y paros afectaron el calendario escolar, lo que hizo particularmente complicado analizar los actos escolares”, recuerda desde la distancia de una década Blázquez, quien adoptó como universo de estudio un conjunto de seis escuelas que incluían establecimientos tanto públicos como privados, confesionales y no confesionales y dentro de estos últimos uno católico y otro no cristiano.

“Hay una pregunta que todos se hacen en algún momento, desde los alumnos hasta los maestros y también los padres, y es si los actos escolares sirven para algo. Esa pregunta no tiene respuesta porque de esa manera está mal planteada. Si la pregunta es si sirven para que los alumnos entiendan racionalmente la noción de patria e incorporen nuevos conocimientos históricos, la respuesta es no. Si lo que se pregunta es si sirven para que se consolide el sentimiento de nacionalidad, de pertenencia y de patria a partir de la emoción, la respuesta es sí”, destaca Blázquez.

“Las autoridades del Ministerio o la Secretaría de Educación piensan que los alumnos van a incorporar esos conceptos de una manera racional a partir de las explicaciones y clases referidas a los hechos que se representan en las fiestas. Sin embargo eso no ocurre así. La idea de nacionalidad no es un acto de comprensión, como se pretende. Esa noción le llega al niño a partir de la emoción y la afectividad que rodean esos actos y son reforzadas por la espectacularidad de que se dota a esas representaciones. Eso, en última instancia es algo lógico, ya que la idea de Nación es un sentimiento, es la pertenencia a una misma comunidad y se hace desde lo afectivo”, amplía el investigador.

### Más corazón que razón

Uno de los fenómenos que más llamó la atención del investigador es la disociación o falta de correspondencia entre la manera en que las autoridades educativas consideran que los actos escolares contribuyen a crear primero y consolidar después la noción de argentinidad, y el modo en que efectivamente esa transferencia se lleva a cabo.

En el transcurso de su investigación, Blázquez advirtió que, a la hora de diseñar los actos y conmemoraciones

escolares, la espectacularidad era más valorada que el contenido didáctico. “Es lo que se privilegia incluso por encima del contenido ya que mientras no se transgredan unos límites, relativamente amplios de lo que es políticamente correcto, cada escuela tiene una gran libertad para diseñar sus ceremonias”.

Entrados a precisar el concepto de “espectacular” como principio rector del acto, se puede resumir lo advertido en la investigación diciendo que esta cualidad es el objetivo central no sólo para la maestra responsable de la organización, sino también para las autoridades de la escuela, para los alumnos y hasta para los padres. Puede afirmarse también que el buen acto es el que es espectacular y el mejor acto es el que es más espectacular. Además, tiene múltiples finalidades que van mucho más allá de la concientización patria. Hasta puede afirmarse que en aras de esa espectacularidad, el hecho de que sea una suerte de superproducción importa mucho más que el contenido del guión. “Hay escuelas en las que el acto era importante para la directora porque ponía en juego su capital político y capacidad de movilización, ya que un buen acto la legitimaba a los ojos de la cooperadora en momentos en que su proyecto educativo era cuestionado. También era importante para la maestra, porque le permitía sumar puntos a los ojos de la directora. La cooperadora veía en un gran acto la mejor prueba de que hacían buen trabajo y que daban buen fin a los fondos que recaudaban. Para los chicos era un juego, una forma de divertirse y de acercarse de una manera lúdica a la historia y para los padres la oportunidad de ver a sus hijos disfrazados de época y así evidenciar el cariño y amor que sentían por ellos en la calidad y sofisticación de sus trajes. Una madre que ama a su hija es la que la manda bien vestidita y ese amor queda plasmado para toda la vida en las fotos que se sacan de la fiesta”, dice Blázquez en rápido recuento.

En este sentido, advierte que a la hora de celebrar las fechas patrias, de recordar a los próceres y representar sus hechos y dichos, no había mayores diferencias entre las distintas escuelas. “Por lo que he podido comprobar, no incide el nivel social de la escuela o su religiosidad. La diferencia entre un acto y otro suele estar marcada por la maestra que es responsable de su organización ya que ella es la que elige el texto que servirá de base a la representación”, explica el investigador.

Según observa, el reciclado de textos es una constante en los actos escolares. Así pudo comprobar en su trabajo de campo que una escuela montó en 1995, una representación tomando como base uno que había aparecido





en el año 1908 en el “Monitor de la Educación Común”, publicación que editaba el Consejo Nacional de Educación por los años del centenario. “Está claro que la maestra que lo usó no tenía idea de que era tan antiguo, ella lo tomó de un Billiken mucho más reciente”, recuerda.

El antropólogo destaca que la elección del texto no es un dato menor a la hora de construir o fortalecer la idea de nacionalidad, entre los miembros de la comunidad escolar (usa ese término que incluye a alumnos, docentes y padres). “Por ejemplo, al definir lo que se entiende por ‘pueblo’ en los actos del 25 de Mayo, en algunas obras se incluye sólo a los caballeros, en otras se extiende al pueblo llano representado por los morenos y las menos de las veces abarca a las mujeres. Es decir que de una manera inadvertida se están inculcando también nociones de clase y género junto con la idea de Nación y Patria, pero no por una política deliberada de las autoridades educativas, sino como resultado de la elección muchas veces azarosa de un determinado texto”.

De la misma manera, la búsqueda de espectacularidad y el apego por lo histriónico a veces puede darle al niño ideas sesgadas de la historia: “La visión que se da en los actos escolares de la historia argentina no tiene lugar para las mujeres. Es hecha por hombres. Eso es un problema en escuelas de chicas en las que las niñas tienen que travestirse para, por ejemplo, disfrazarse de granaderos. ¿Y cuáles son las chicas que se visten de hombres? Las más gorditas, las más feas. De esta manera se está definiendo la femineidad como dulce, rubia y frágil mientras que a estas niñas se les asigna un rol masculino”. Según esta explicación podría decirse que, sin darse cuenta, hay actos escolares que pueden contribuir a formar una imagen estereotipada de la femineidad.

Este fenómeno puede repetirse con los prejuicios raciales. “Los que en el acto del 25 de Mayo tienen que hacer de negritos, de esclavos, son precisamente los más negritos. En una ocasión, un chico que no quería ese papel en la obra, mintió en su casa y apareció disfrazado de caballero. El niño fue reprendido aunque nadie escu-

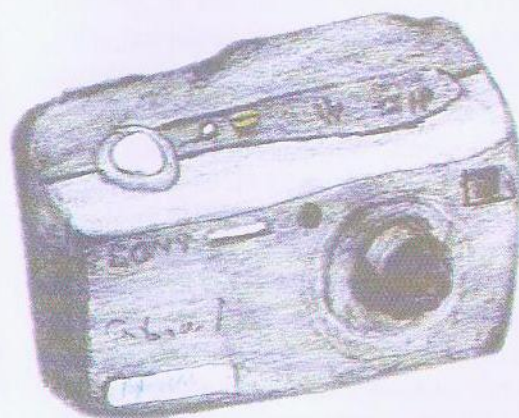


chó sus razones. Él no quería hacer de ‘negrito’ porque no le gustaba que lo llamaran con ese apodo en su casa.”.

Pero estos excesos no se limitan a lo psicológico. “En una escuela privada que investigamos, en el acto del 25 de mayo hacía mucho pero muchísimo frío, y los niños que hacían de mulatos tenían que ir caminando sin abrigo y descalzos sin importar el clima. Estaban aprendiendo, de alguna manera a amar a la patria desde el sufrimiento. Les pedían que fueran hombres y se las aguan-

taran como si estuvieran defendiendo el país desde una trinchera”, recuerda Blázquez, para agregar de inmediato que todas esas sensaciones y circunstancias son las que, con aciertos y errores, “acaban moldeando y consolidando la idea de argentinidad y de pertenencia a una patria”.

Por M.M.





**¿Sirven  
para algo  
los actos  
escolares?**

**L**o hemos vivido desde nuestra infancia, ya está naturalizado: el calendario señala ciertas fechas que han de conmemorarse en la institución escolar mediante celebraciones y actos formales, que convocan a toda la comunidad educativa y aspiran a afianzar la identidad nacional y el amor a la Patria.

¿Natural? No tanto. Existen países en los que no se estila el típico acto con himno nacional, homenaje a la bandera, discursos y números artísticos alusivos a la fecha. La mera existencia de estos actos indica una decisión política –y una tradición arraigada– de fortalecer el sentido de pertenencia a una misma Nación a través de un ritual que nos junte en torno a algunos referentes simbólicos e históricos que nos identifican y aglutinan, jerarquizándolos sobre tantos otros que nos dividen y a veces nos enfrentan como adversarios o enemigos.

En la escuela secundaria, la organización de los actos que contempla el calendario escolar suele sortearse entre los diferentes Departamentos al comenzar el año lectivo, y los profesores a quienes finalmente corresponde organizar cada uno de ellos lo viven más como una carga, que como un motivo de patriótico alborozo.

Emprenden, sin embargo, la tarea con la mejor voluntad, reúnen un grupo de alumnos deseosos de colaborar y se disponen a hacer el milagro de llevar adelante la preparación y ensayos tratando de no perder en la empresa demasiadas horas de clase.

Llega por fin el día, y cuando la celebración toca a su fin, felices por lo bien que salió o desalentados por lo magro de los resultados, surge inevitable la pregunta de fondo: ¿servirán para algo los actos escolares?

Claro que sí. Nos congregan (conmemorar significa recordar en conjunto), nos unen en torno a símbolos de nuestra identidad, nos enorgullecen, nos emocionan, nos hacen reflexionar, nos inspiran amor a lo nuestro. O deberían hacerlo...

En el momento de organizarlos lo primero a buscar en el cofre de los valores será el conocimiento, refrescando lo que sabemos sobre la fecha que se conmemora, contextualizándola, reflexionando al respecto para –cuando llegue el momento del discurso o de las glosas– no reciclar gastadas palabras repetidas mil veces, sino usar las frescas y auténticas que surjan de la apreciación personal.

En cuanto a los alumnos, si se prevé con tiempo la preparación de su aporte –requisito esencial para un buen resultado– y se les facilita el acceso a la información básica sobre lo que se conmemora para que puedan contextualizarlo y evitar los estereotipos, estarán mucho más comprometidos y compenetrados con el rol que cada uno desempeñe.

Los espectadores, por su parte, suelen entrar en tropel al salón de actos, felices por haberse salvado de algunas horas de clase y sin mucha idea del motivo del desplazamiento. Pasar por los cursos antes del acto, explicando brevemente lo que se evoca, el sentido de las ceremonias, y recomendando una conducta acorde, suele dar resultados sorprendentes para los escépticos.

### El derecho a la memoria

Las particulares circunstancias que se están viviendo en el país han hecho renacer en los últimos tiempos el interés por la historia argentina y el deseo de apropiarnos de nuestro rico pasado, como un derecho al que no debemos renunciar. La memoria colectiva es uno de los lazos invisibles que unen a una comunidad; al igual que en nuestras vidas personales, historia es sinónimo de identidad, es el proceso que refleja –con sus luces y sus sombras– cómo hemos llegado hasta la situación presente, es decir, a ser lo que somos.

Al margen de cuánto podamos aprender sobre nuestra historia en un acto escolar, éste debería ser siempre un jubiloso encuentro entre nosotros y con ese pasado común. Y, aunque no siempre salgan como queremos, esos actos son una de las pocas instancias en que el encuentro se produce. A ellos nos remitirá la memoria cada vez que –ya adultos– busquemos el origen del impulso de ponernos una escarapela, la significación de cantar juntos el Himno en ciertos momentos cruciales o el sentido de hermandad hacia otros argentinos de las más distantes latitudes de nuestro territorio.

**Por Doralice Lusardi, profesora de historia**





## “LAS VISIONES CULTURALISTAS NATURALIZAN LAS DESIGUALDADES”

Mientras en “las últimas décadas, los temas vinculados al ‘multiculturalismo’ y a la ‘interculturalidad’ se instalaron con fuerza en las ciencias sociales y particularmente en el campo educativo”, la antropóloga Elena Achilli advierte sobre la necesidad de problematizar el uso que se realiza de algunas categorías como las de ‘diversidad cultural’ porque –sostiene– pueden encubrir visiones estereotipadas que naturalizan las situaciones de desigualdad social.

Para la investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, que durante los últimos 20 años ha realizado trabajos en escuelas en contextos de exclusión social de la ciudad rosarina y con maestros, madres y padres pertenecientes a familias criollas y tobas, “en educación, se ha ido estructurando un sentido común –que circula tanto en las políticas oficiales, en las investigaciones aca-

démicas como en el aula– en el que se contraponen ‘lo cultural’ del mundo escolar, con la ‘otra’ cultura del mundo extraescolar”. En este sentido, para Achilli el énfasis puesto a lo cultural, si bien “otorga visibilidad a la diferencia”, paradójicamente “esconde la diversidad o diferencia producidas por la desigualdad social”, lo que además puede “terminar legitimando la generación de circuitos educativos segmentados y hasta su guettización social”.

*¿Cuál sería esa otra cultura que no pertenece al mundo escolar?*

Fundamentalmente es la que hace referencia a conjuntos sociales que viven en situaciones de pobreza o a las poblaciones indígenas. Aquí, ‘lo cultural’ aparece asociado

a un conjunto de hábitos, creencias y comportamientos que identifican a un determinado grupo, como si la cultura estuviese pegada a la piel de los sujetos y no se modificara a lo largo del tiempo. Entonces, cuando se habla de ‘diversidad cultural’ se hace referencia a un ‘otro’ social o socioétnico: es raro que forme parte de los planteos acerca de la diversidad sociocultural, las diferencias teóricas, pedagógicas o ideológicas que existen en cualquier espacio social o institución, como es el caso de la escuela. Y, por lo general, a esta diversidad cultural se la trata como un problema que afecta a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

*¿Estas concepciones de qué manera afectan las prácticas docentes?*

Por lo pronto, estas miradas van impregnando las relaciones y procesos escolares con determinadas valoraciones y expectativas. Y aunque no se presentan de un modo homogéneo, se pueden distinguir dos modalidades: una en donde “lo cultural” aparece como una frontera y se habla de “choque o enfrentamiento cultural” y otra que tiene un contenido estetizante o romantizado del mundo de la pobreza.

En el primer caso, el mundo escolar y el mundo familiar de los niños se presentan como campos cerrados en sí mismos, homogéneos, sin transformaciones, y aparece el “conflicto cultural” para hablar de las situaciones de incomunicación entre maestros, alumnos y padres. A su vez estas concepciones, en muchos casos, se entretienen con imágenes desvalorizantes de los niños, que, a su vez, van limitando las expectativas magisteriales acerca de las necesidades formativas del niño. En este sentido, se configuran fronteras socioculturales en las que la “diversidad” se instituye, también, como inhibitoria del quehacer pedagógico, es decir, del acceso a los conocimientos a los que todo niño tiene derecho, más allá de su situación socioeconómica.

*¿Y cómo se presenta la modalidad en donde lo cultural es visto de manera romántica?*

Aquí el problema gira alrededor de rescatar y conservar aquello que se piensa como “la” cultura “auténtica” de los niños. Entonces se ponen en marcha una variedad de actividades escolares que permitan recuperar los juegos infantiles, los modos de comer, las leyendas, las prácticas familiares. De esta manera, se configura una *pedagogía culturalizada* o lo que llamo una *etnización peda-*

*gógica* (en el caso de la educación indígena), que revaloriza los saberes, las prácticas cotidianas, las tradiciones etnoculturales de los niños y de sus familias como un modo privilegiado del trabajo escolar.

*¿Cuál sería el inconveniente de esta perspectiva?*

Por lo general, lo que ocurre es que en el aula se produce una mimetización de los conocimientos que “trac” el niño con los conocimientos escolarizados. Y en la medida que queda obturado un proceso dirigido a problematizar, ampliar, articular tales conocimientos –referidos a la cotidianidad de los niños– con los conocimientos acumulados universalmente, se puede entender que no ha habido trabajo escolar. Situación que, de hecho, también suele ser percibida por los niños y los padres.

Más allá de la mirada crítica acerca de las implicancias que tienen las concepciones culturalistas “por su carga de estereotipos, de homogeneizaciones cerradas y ahistóricas, de discriminaciones que se van naturalizando”, Achilli sostiene: “Los investigadores también deberemos profundizar en el conocimiento de otras lógicas magisteriales que sí logran eficacia, como una manera de colaborar con los maestros y los niños”. “Y ese es un trabajo –finaliza– que no puede plantearse sin el necesario involucramiento de los docentes, sujetos protagonistas de las prácticas y de los procesos escolares”.

Por M.B.A.



# “La escuela está más cerca

Siempre hay prejuicios. Y uno, muy común, es que si uno no lee de chico y el hábito de la lectura no se forma en la época escolar, de grande, es difícil ser lector. Sin embargo, hay casos que demuestran lo contrario, como el de Silvia Schujer, que llegó a ser escritora, aunque su iniciación en la lectura fue tardía: “Yo no era para nada lectora –reconoce– y, como vivíamos en un barrio, pasaba todo el día en la calle. Tampoco recuerdo que, en mi época, hubiera una oferta editorial para nosotros, los más chicos, tal y como se la conoce ahora, así que recién empecé a leer en la adolescencia. Eso sí, en mi casa había libros, circulaban, y eso siempre tuvo valor. Creo que ese es el punto”.

Schujer fue co-directora del suplemento infantil del diario La Voz y colaboradora de varios medios gráficos: Crónica, Popular, las revistas Anteoquito, Cosmik, Billiken, Humi, AZ 10 y La Nación de los chicos. Tiene más de cincuenta títulos editados. En 1986, recibió el Premio Casa de las Américas, en 1995 el Tercer Premio Nacional de Literatura y en 2006 el premio Fundalectura de Colombia.

Ella recorre escuelas desde hace años para dar charlas a chicos de todas las edades y está convencida que la vinculación entre escuela y literatura es cada vez más fuerte sobre todo en la primaria. “El papel de la biblioteca escolar me parece central, si se piensa como algo autónomo, no solamente de consulta o para ilustrar temas curriculares, sino como lugar que presta libros de ficción para que los chicos puedan llevarse a su casa”, dijo.

Consideró muy valioso para su trabajo las visitas a las escuelas de distintos puntos del país, que mantiene con regularidad: “Disfruto de charlar con los chicos porque siempre hacen

preguntas interesantes, a las que los adultos nos animamos poco. Por ejemplo, de dónde sacamos los escritores las ideas, si primero ponés el título o primero escribís el cuento, qué pasa cuando no se te ocurre ni una idea y esas cosas que a los adultos nos daría vergüenza plantear a un escritor”, agregó.

La autora no considera para nada mal incluir cuentos y textos de ficción en los libros de lectura y manuales. “Es bueno recrear un tema X, los ciclos del agua por ejemplo, con algo de literatura. Lo que me parece terrible, y que se suele hacer en la escuela, es analizar un cuento sólo a partir de lo que uno necesita desde el punto de vista curricular. Es decir, reducirlo a eso”.

“A veces la literatura infantil es muy ñoña: se ven todas las costuras, todos los recursos están en evidencia. Se hacen grandes descripciones, un poco disparatadas, donde nunca termina de pasar nada. En cambio, yo creo que los pibes se enganchan con las historias”, reflexionó acerca del género, que no muchos escritores reconocen como tal, aunque hizo salvedades: “Yo creo que puede haber orientaciones sobre las edades, pero no creo en eso de 6 a 8 años, de 9 a 11. Un chico tiene la capacidad de leer determinadas historias escritas con un lenguaje más o menos complejo según lo que leyó previamente. Para regalar un libro a un niño al igual que a un adulto, hay que averiguar qué leyó hasta ese momento”.

Silvia Schujer es escritora

Por M.B.



de la literatura que antes”



Por E.M.

# Novedades

## Editoriales

### Educar: figuras y efectos del amor

Graciela Frigerio

Gabriela Diker (comps.)

SERIE SEMINARIOS DEL CEM

DEL ESTANTE EDITORIAL, 2006

El amor es algo acerca de lo cual los saberes siempre parecerán incompletos, insuficientes. Sus figuras y efectos no cesan de afectar la vida de los sujetos, de movilizar las instituciones e intervenir en la política.

En cada capítulo el lector encontrará el esbozo de más de una tesis y la invitación a más de una discusión.

Un tema inabarcable, pero necesario. En educación, ¿se ama a los niños?; ¿hay que amarlos?; ¿hay que hablar de amarlos? En la situación educativa, ¿interviene el amor?; ¿en qué forma? Aquí se plantean muchas preguntas teóricas y prácticas. ¿Cuál es el límite de la ternura, cuál es el tacto que se impone en la relación con el cuerpo? Dice Alain Vergnoux, alumnos son los que deben crecer según un proyecto. La voz alumno proviene del verbo latino *alo*, alimentarse, nutrirse, crecer.

"La experiencia del amor no supone sólo la experiencia de la falta y del pudor, por así decirlo, la experiencia de la ausencia, sino también la experiencia de la plenitud y del coraje".

Los escritos que conforman este libro reconocen filiaciones disciplinarias diversas, fueron pensados en distintas lenguas, diferentes contextos culturales y geográficos.

### La aborrecida escuela.

Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas

Jaume Trilla

EDITORIAL LAERTES - ESPAÑA, 2002

Este libro es, en su primera parte, un ensayo sobre la escuela que el siglo XX dio en llamar "tradicional". Una escuela que, por lo visto, resultó aborrecible para muchos. ¿Cómo era la pedagogía que se practicaba en esos lugares supuestamente educativos?; ¿por qué era?; ¿cómo era?; ¿qué es lo que queda de ella? y ¿qué puede tener de su-

perable para el siglo XXI? Estas son las cuestiones sobre las que reflexiona en este trabajo.

La segunda parte del libro es de escritos dispersos, unos largos y otros cortos, también relacionados con la institución escolar. El más extenso de ellos es el titulado "Una pedagogía de la felicidad", quizás para compensar lo del aborrecimiento.

### La cuestión de la infancia

Entre la escuela, la calle y el shopping

Sandra Carli (compiladora)

EDITORIAL PAIDOS, 2006

Este libro se aboca a una reflexión profunda sobre la escuela, la calle y el shopping. Examina los conceptos de infancia, minoridad y niñez en los discursos vigentes durante las décadas del ochenta, del noventa, y en la actualidad. Describe, además, nuevos ámbitos de socialización de los chicos en los countries y los barrios cerrados, como la trayectoria de los niños en situación de calle. Pasa revista también a la construcción de identidades infantiles en la publicidad entendida como el mundo de los pequeños clientes, el cine y las campañas internacionales como la de UNICEF.

Este complejo mapa de la niñez en la Argentina se enriquece con el análisis riguroso del discurso pedagógico posdictatorial, sin duda, un punto clave para pensar las figuras de la autoridad y el rol docente y, sobre todo, para pensar la escuela de hoy.

### Los idiomas del aprendiente.

Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios

Alicia Fernández

EDITORIAL NUEVA VISIÓN, 2005

Las palabras "enseñante", "aprendiente" —dice Alicia Fernández— no son equivalentes a alumno y profesor. Aprender es ir desde el saber, apropiarse de una información dada, a partir de conocimientos. Proceso en el cual intervienen la inteligencia y el de-

seo. La "fábrica" de los pensamientos no se sitúa dentro ni fuera de la persona, se localiza "entre". Entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar-mostrarle algo de nuestra obra.

### Operación Masacre

Rodolfo Walsh

EDICIONES DE LA FLOR, REEDICIÓN 2005 CON

PRÓLOGO DE OSVALDO BAYER

Un clásico de la literatura argentina. Una de las primeras novelas de "no ficción" escritas en castellano. El 9 de junio de 1956, los generales Tanco y Valle se sublevaron contra el gobierno de facto que había destituido a Perón en setiembre de 1955. El levantamiento fue reprimido brutal e ilegalmente.

En 1957, Rodolfo Walsh emprendió la investigación de estos hechos, cuyos resultados publicó en forma de notas en el diario "Mayoría" y, poco después, como libro.







Dice Bayer: "Operación Masacre es el prólogo de la tragedia que vendrá después. Aramburu y Rojas serán el prólogo de Videla y Massera. Rodolfo Walsh se convertirá de testigo en protagonista. Será asesinado a balazos, como sus personajes de José León Suárez". "Predestinación de mezclarse con la vida, de meterse".

Otras obras de R. Walsh: Diez cuentos policiales, Antología del cuento extraño, Variaciones en rojo, Cuento para tahúres y otros relatos policiales, Los oficios terrestres, Un kilo de oro, ¿Quién mató a Rosendo?, Caso Satanowsky y "Carta abierta de un escritor a la Junta militar" que está incluida en esta edición.

Por C.S.



# Instituto de Educación de **UEPC**

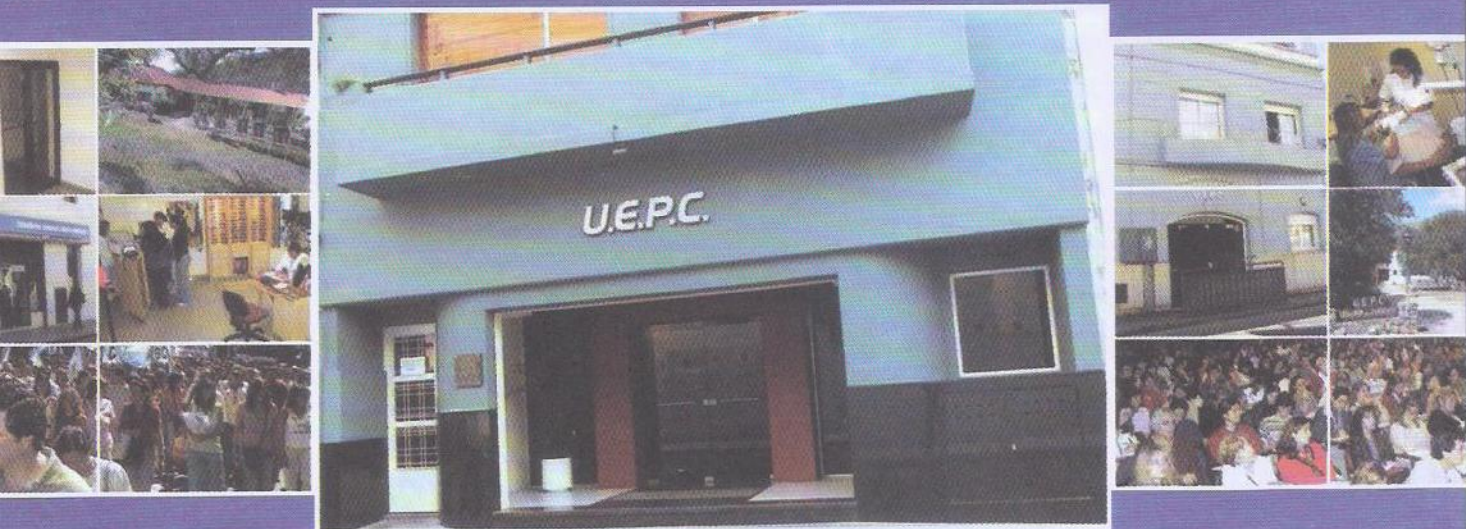
-  **Capacitación: presencial y semipresencial a distancia**
-  **Plan de Apoyo para Concursos**
-  **Programa de Políticas Educativas Comparadas**
-  **Investigación**
-  **Biblioteca**
-  **Videoteca**

Los interesados en obtener información deben dirigirse a 25 de Mayo 429, Planta Baja, Córdoba. Teléfono: 410-1409. Correo electrónico: [instituto@uepc.org.ar](mailto:instituto@uepc.org.ar)



**UEPC**  
UNIÓN DE EDUCADORES DE  
LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

# Con tu participación



## CONSTRUIMOS UN GREMIO PLURAL Y DEMOCRÁTICO ¡AFILIATE!

### SERVICIOS PARA LOS AFILIADOS

#### ■ Capacitación

Acceso a la formación y perfeccionamiento profesional con excelente calidad académica. Amplia oferta de cursos de capacitación, presenciales, semipresenciales o a distancia. Publicación de la revista pedagógica **Educación en Córdoba**, sin cargo, con distribución domiciliaria a cada afiliado.

#### ■ Atención gremial

Secretarías gremiales específicas que trabajan con el área de asesoría jurídica, en aquellos casos en que se vulneran derechos individuales o colectivos de los educadores de escuelas públicas o colegios privados.

#### ■ Acción social

Centros de Salud, en Córdoba Capital y Río Cuarto. Consultorios Odontológicos en delegaciones departamentales. Farmacia Sindical. Óptica.

#### ■ Biblioteca

En la sede gremial, con amplia variedad de títulos literarios, pedagógicos y educativos.

#### ■ Otros beneficios

Turismo: Servicios turísticos propios o contratados, con descuentos especiales. Ayudas, Bonos y Subsidios.

# UEPC

EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN Y LOS EDUCADORES