

Educar

en Córdoba

2006

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



Año 6 - N° 16 • septiembre

\$3.50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC

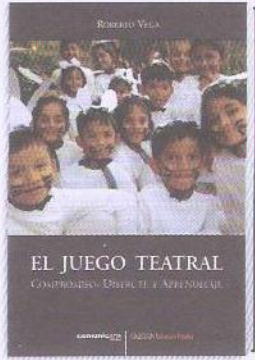
Novedades

Colecciones Infantiles y Juveniles 2006



Memorias escolares
de los hijos de las víctimas del terrorismo de Estado
María Lidia Piotti
188 páginas

Los relatos de vida de 18 jóvenes de distinto género, la vivencia personal durante el terrorismo de Estado, la posterior relación con H.I.J.O.S. años de trabajo social y educativo con familias que fueron directa e indirectamente afectadas por la represión de la dictadura militar, constituyen las vertientes de la investigación antropológica que aquí presentamos.



El juego teatral
Compromiso, disfrute y aprendizaje
Roberto Vega
176 páginas

Propone acercar el teatro a los espacios educativos y comunitarios como una herramienta transformadora del proceso de enseñanza-aprendizaje para promover crecimiento y autonomía, en lugar de dependencia. El autor plantea la necesidad de una alfabetización en valores que va sugiriendo desde un variado abanico de propuestas de actividad que, sumadas a la reflexión y discusión continuas, hacen posible la consolidación de un Proyecto de Educación Popular en la Educación Formal.



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

La mejor literatura para chicos con ilustraciones no convencionales.



Noche de luna llena
Laura Devetach
Miguel De Lorenzi

El rancho donde vive Blanca es como un nido de hornero, humilde pero tibiecito. Cerca hay un monte, y en el monte ella juega con pequeños tesoros que saca de una caja: muñequitas de trapo, dos latas de sardinas transformadas en cunas, una hebilla, cinco carozos... ¡y su querido espejo! Blanca es feliz así... Hasta que una noche de luna llena...



Los Picucos
Lilia Lardone
Constanza Clocchiatti

Moncho tiene un problema bárbaro, ¡cerró la fábrica que hacía los Picucos!, ¿y ahora, dónde va a ir a comprarlos? Se terminaron los Picucos, le dice don Pedro, y eso mismo repiten Rubén el del quiosco, René el almacenero, los chinos del súper y hasta sus amigos del cole. Pero Moncho está dispuesto a revolver cielo y tierra hasta encontrarlos. ¡Y en la búsqueda de los Picucos no se dará por vencido!



El árbol de lilas
María Teresa Andruetto
Liliana Menéndez

El amor... ¿pero qué es el amor?, ¿dónde vive?, ¿cómo es su cara?, ¿y el color de sus ojos? Una mujer cruza la plaza y se va por el mundo para buscar el amor que la espera lejos. O eso cree. El hombre que la ve pasar, se queda esperando bajo la sombra de un árbol colmado de lilas. En algún punto, en algún lugar, ¿volverán a encontrarse?

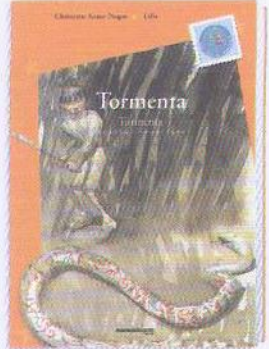
Colección Los niños del MERCOSUR (de 4 a 8 años)

Edición bilingüe Portugués-Español de los ganadores del 2º Concurso "Los niños del Mercosur".



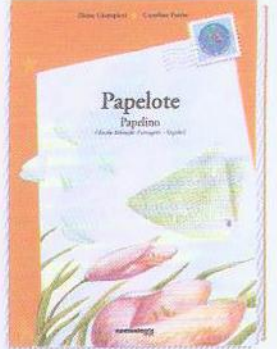
1º Premio (San Pablo - Brasil)
www.Deusdoceú.com
Cecy Fernandes De Assis
María Paula Dufour

Dios no sólo manda cartas, ahora también navega por Internet, chatea y recibe mails. Y aunque el ángel Gabito le da una mano, hay que trabajar mucho para tener la correspondencia al día. Imagínense: miles de mensajes que van del cielo a la tierra y de aquí para allá llevando pedidos, reclamos, preguntas... ¡Es difícil ser Dios!



2º Premio (Buenos Aires - Argentina)
Tormenta
Christiane Kazue Nagao
Marcelo Leiris

Es una noche de furioso aguacero y un chico corre en el monte, seguido por el endiablado ojo de la luna que asoma de a ratos entre nubes negras. El viento sopla con fuerza y una serpiente espera, lista para el ataque. Se escucha un golpe y un grito, mientras la luz de la casucha titila a lo lejos, como anunciando que pronto, muy pronto, algo extraño habrá de suceder.



3º Premio (Córdoba - Argentina)
Papelote
Elena Giampieri
Carolina Farías

¿A vos te hubiera gustado nacer conejo, ratón, abeja, mariposa...? Pues a Papelote sí. ¡Volar, saltar, correr!, hay tantas cosas que él desea hacer. Pero aunque nació puro papel, Papelote descubre que la vida está llena de aventuras y de juegos, y que él bien puede transformarse en barco a la deriva, sombrero de capitán o agitarse como pájaro en busca de libertad.

comunicarte
Editorial

Huzaingó 167 • 7mo. piso • Córdoba Tel: (0351) 426-4430
editorialcomunicarte@sinectis.com.ar

Disponibles en todas las librerías.
Envíos por contra reembolso con 10% de descuento para afiliados a la UEPC.
Pedidos a: ventascomunicarte@sinectis.com.ar Tel. 0351- 4264430



Dirección
Carmen Nebreda

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

Dirección Periodística
Liliana Arraya

Colaboran en este número:

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

Fotografía:
Bibiana Fulchieri

Desde Buenos Aires:
Mónica Beltrán
Carlos Luna

Arte y Diseño:
Di Pascuale Estudio
www.dipascuale.com

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

**Hacia una Ley de Educación
Nacional: Balances y desafíos**
Pág. 2



**Para entender
el Mercosur**
Pág. 14



"Todos Piden"
Pág. 10



Culturas juveniles
Pág. 23



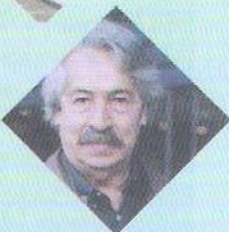
**Donde
se entreteje
la vida**
Pág. 18



Educación Adultos
Pág. 32

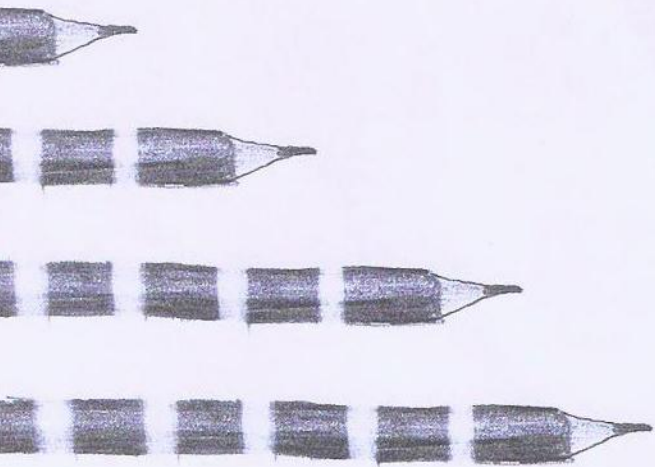


**Las invasiones inglesas
dos siglos después**
Pág. 26



LECTURAS RECOMENDADAS Pág. 39

Novedades
Editoriales Pág. 40

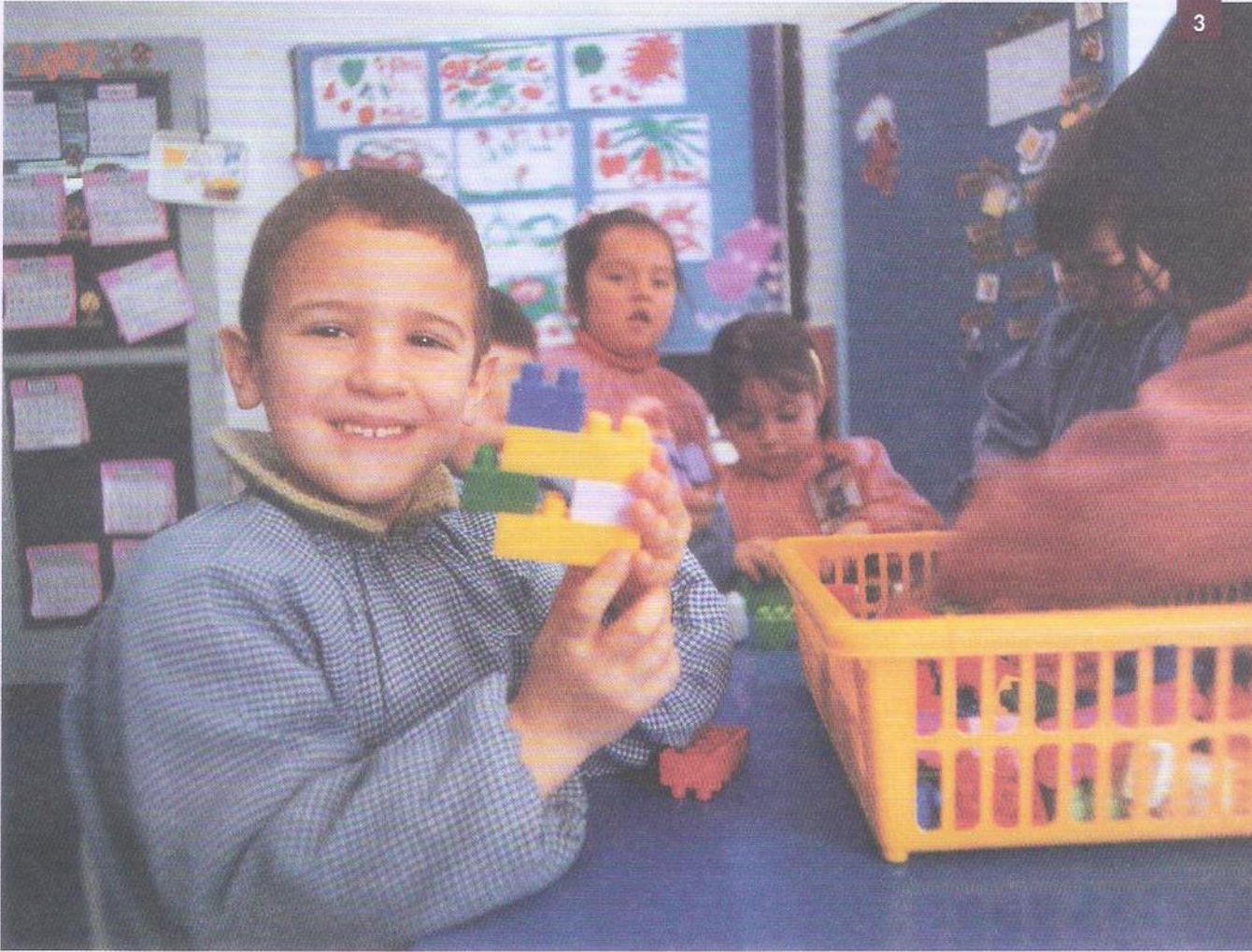


Hacia una Ley de Educación Nacional

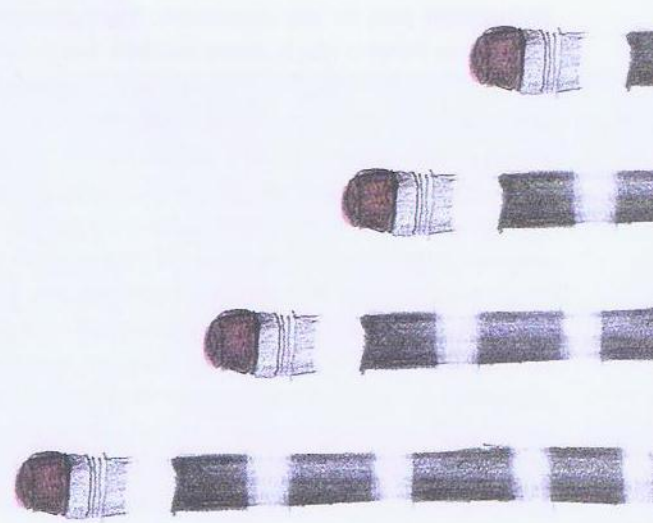
Balances y desafíos

Debatir en torno a una propuesta de Ley de Educación Nacional, que reemplace a la Ley Federal de Educación, nos obliga a realizar algunos balances sobre las características de la legislación vigente, para analizar los desafíos que conlleva la sanción de nuevos marcos regulatorios para el sector. En ese sentido, uno de los aspectos que parece más relevante de la nueva propuesta es la unificación de la estructura del sistema. La Ley Federal propuso una modificación de envergadura en la estructura educativa argentina. El tránsito de una estructura por niveles a una estructura ciclada fue, desde la perspectiva de los impulsores de la reforma, una posibilidad de favorecer la ampliación de la obligatoriedad escolar, así como de resolver algunos de los problemas que el sistema educativo enfrentaba históricamente y que se venían advirtiendo desde la investigación educativa de los '80. Algunos trabajos académicos, que se iniciaron con la recuperación de la democracia, se orientaron a descubrir y analizar procesos de segmentación de la calidad educativa en la Argentina. Un trabajo pionero en ese sentido fue la investigación de Cecilia

Braslavsky sobre *La Discriminación Educativa en la Argentina*. En él, se analizaban los procesos de diferenciación de la calidad educativa desde la perspectiva de la democratización del sistema. La diferenciación, al igual que la unidad, era un rasgo característico de todo sistema educacional y podía favorecer u obstaculizar los procesos de democratización educativa, entendidos como pérdida del monopolio del acceso a una educación de calidad por parte de un sector social determinado. La unidad del sistema, tanto en su dimensión horizontal (homogeneidad al interior de un nivel determinado) como en su dimensión vertical (articulación en la prestación del servicio entre niveles) no era garantía de democratización –aunque muchas veces en nuestra historia se hubiesen confundido ambos procesos–, en tanto una oferta homogénea para sectores sociales con puntos de partida heterogéneos resultaba una estrategia de conservación del monopolio de la educación en manos de sectores minoritarios. En ese sentido, las políticas de democratización educativa debían formularse como instancias de “ecualización” de las diferencias sociales, diseñando acciones diferenciadas para garantizar



cierta unidad de resultados. Otro de los aspectos que interesa destacar de estos trabajos, por su articulación con las políticas educativas de los '90, fue el de identificar un momento clave en los procesos de segmentación del sistema y en la construcción de circuitos diferenciales de calidad: el tránsito entre la escuela primaria y la escuela media. Estas investigaciones demostraban que en países como Argentina, que habían alcanzado altos índices de escolarización en el nivel primario, la continuación de los estudios en el secundario y particularmente el acceso a instituciones de diversa calidad educativa en ese nivel eran factores claves en la trayectoria educacional de los sujetos de sectores mayoritarios y constituía un momento de singular relevancia en la conformación de las diferencias socio-educativas. Estos estudios, de gran importancia para el análisis del sistema educacional e incluso de fuerte impacto a la hora de definir políticas educativas, fueron prácticamente abandonadas en la agenda de los '90, que comenzó a privilegiar miradas centradas en la gestión, eficacia, eficiencia y calidad de las instituciones, perdiendo de vista muchas veces una mirada macro sobre el sis-



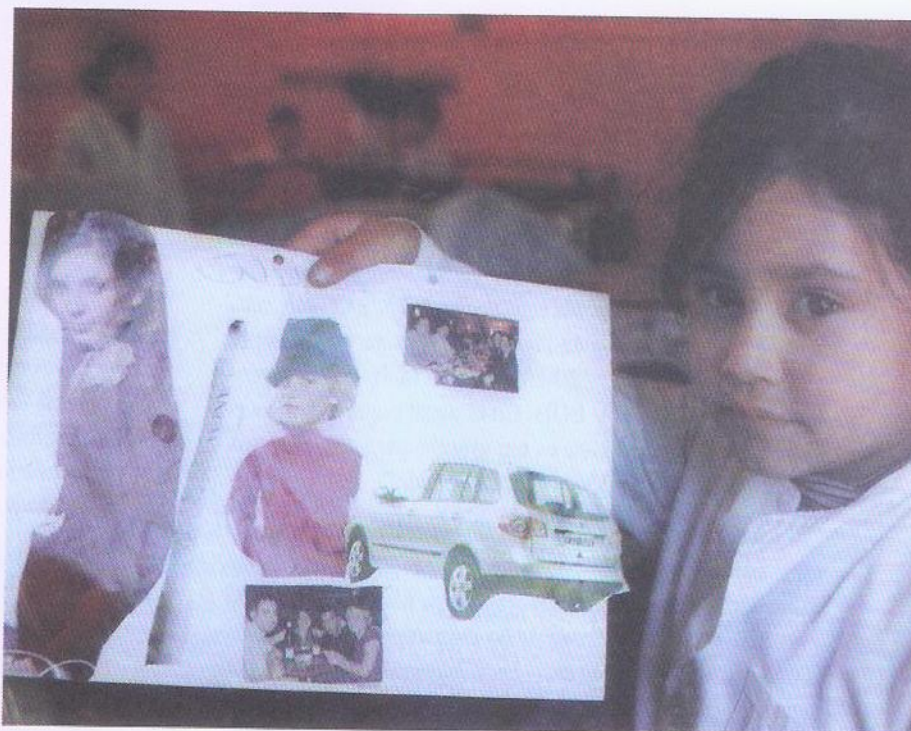
tema y/o los niveles de enseñanza. ¿Por qué realizar esta especie de genealogía, recuperando algunos elementos de la investigación educativa de los '80 para analizar los cambios en la estructura del sistema en los '90? Porque considero que en ellos puede encontrarse alguna respuesta a los interrogantes sobre la "caprichosa" estructura educativa que nos rige, al menos desde la letra de la legislación vigente. En los '90, la Ley Federal de Educación intentó, de algún modo, diseñar una estructura que superara las limitaciones históricas, tal como señalaban los estudios de mediados de los '80. Si un momento clave en la construcción de circuitos diferenciados de calidad era el tránsito del nivel primario al nivel medio –momento en el que se producían abandonos de la escolaridad por parte de sectores mayoritarios y/o acceso a instituciones de calidad deteriorada que marcaban cualquier trayectoria escolar futura– parecería que el diseño de un ciclo de educación obligatoria, en el que se garantizaran 9 años de escolaridad para el conjunto de la población en una unidad pedagógica y funcional (la EGB), podía constituir una estrategia eficaz para superar el problema del tránsito de un nivel al otro. En ese sentido, en un texto posterior –*Rehaciendo escuelas*–, la misma autora argumentaba que un sistema organizado en niveles jerárquicamente ordenados reproduce la estructura societal, mientras que un sistema organizado en ciclos de igual jerarquía unos respecto de los otros constituye un componente de la mejor tradición democrática. El diseño de una estructura ciclada estaba, de este modo en el corazón de la reforma educativa de los '90.

Más allá de las intencionalidades políticas y pedagógicas de este diseño, la nueva estructura resultó de una altísima complejidad para su implementación, precisamente por los mismos factores que la autora señalaba como característicos de nuestros sistemas educacionales: si la escuela primaria, tras su pretendida homogeneidad, había sido vinculada en el imaginario social a una efectiva democratización educativa era precisamente porque –más allá de su carácter disciplinante, su funcionalidad socio política o su rasgo de institución civilizatoria y por ende normalizadora– la primaria había sido uno de los componentes de una tradición democrática, fuertemente arraigada en la sociedad, de suerte que los procesos más significativos de diferenciación de la calidad seguían concentrándose en el tránsito al nivel medio. Por otra parte, el diseño de la nueva estructura requería de un conjunto de condiciones materiales y simbólicas para su eficaz implementación: ampliación

de edificios escolares, definición de la funcionalidad de cada ciclo y formación específica de los docentes que atendiera a las características etarias de la población en cada uno de ellos, decisiones respecto a la gestión de cada ciclo en diversos espacios geográficos y sociales, etc. En ese sentido, y tal como se señala en las conclusiones del Coloquio Nacional a diez años de la Ley Federal de Educación, que organizara la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC, en el año 2003, "la LFE propuso una estructura educativa de muy difícil implementación y que terminó ampliando las desigualdades regionales y sociales. La implementación de esta nueva estructura conllevó procesos de sufrimiento social tanto por parte de los docentes, como de las familias y de los propios alumnos, produciendo identidades fragmentadas y una dificultosa definición de las funciones y rasgos característicos de cada ciclo de escolaridad (en particular del III Ciclo). En condiciones de alta desigualdad financiera, técnica y pedagógica cada jurisdicción –y en su interior cada una de las instituciones educativas– tuvo que re-estructurar profundamente su identidad, generando procesos que resultaron de gran conflictividad institucional". Dificultades para la administración del sistema en su conjunto, para la gestión de las escuelas, tensiones entre grupos de docentes provenientes de diversas tradiciones en el sistema educativo y de modalidades de enseñanza y tratamiento del contenido fuertemente vinculadas a esas tradiciones, más que a los imperativos de la reforma, fueron algunas de las notas que caracterizaron la dinámica de transformación de la estructura educativa argentina. En la actualidad y por múltiples determinaciones, nos enfrentamos a un sistema educativo altamente fragmentado y diverso (con más de 50 estructuras diferenciales a lo largo del territorio nacional). Esta situación requiere –y parece uno de los propósitos centrales de la nueva ley– de una solución eficaz, planificada, consensuada por los diversos sectores, seguramente progresiva, pero relativamente rápida, si se pretende recuperar alguna unidad para el sistema y atenuar los efectos de una fragmentación social y cultural que resulta salvaje y que seguramente excede el campo de las políticas educativas. Los interrogantes se vinculan a las características de esta estructura unificada y al diseño de una transición que no resulte shockeante para los actores educativos y permita cierto nivel de flexibilidad, sobre todo en el diseño del currículum y en las formas de inserción laboral de los docentes. Más allá de las discusiones sobre las posibles características de una nueva estructura, y de sus efectos en las condiciones

actuales, parece sugerente la idea de producir una fuerte unificación en la formación de los docentes (que permita recomponer la unidad perdida en términos de formación y práctica pedagógica y no sólo en la estructura burocrática y organizacional del sistema).

Por Juan Pablo Abratte
(Profesor y Lic. en Ciencias de la Educación de la UNC)



Actualizar contenidos

El documento elaborado por el Ministerio de Educación para ser debatido en las escuelas, a fin de sancionar una nueva Ley nacional, habla de promover una actualización curricular cada cinco años. Sin embargo, la experiencia de la Ley Federal de Educación –en la cual los contenidos básicos curriculares (CBC) llegaron a las escuelas, pero no terminaron de ser aplicados– genera interrogantes acerca de cómo se dará cumplimiento a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), elaborados por la cartera educativa, en 2005.

Para Flavia Teriggi, especialista e investigadora sobre el tema de currículo escolar, debería tenderse a un sistema de actualización curricular más operativo: “La experiencia del pasado demostró que el diseño de contenidos globales más generales funciona bien para la Educación Básica, pero no para la escuela secundaria, donde es imposible elaborar un marco curricular consistente porque son muchas las especialidades”.

“La Ley Federal estableció que es función de las provincias elaborar los diseños y el Ministerio nacional tiene que aprobar los contenidos. Creo que habría que dar la

discusión de si esa distribución de funciones es correcta”, opinó.

“El nudo del problema hoy es que nuestro país, con una historia educativa de una conducción centralizada, terminó de transferir los servicios educativos en la década pasada y está, desde entonces, intentando encontrar los mejores mecanismos para respetar las autonomías provinciales, mientras asegura algunas bases nacionales comunes”, agregó.

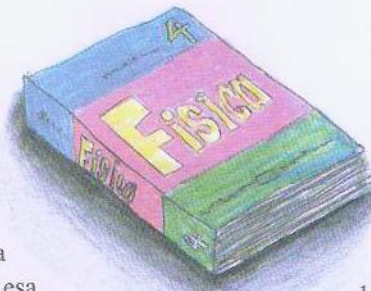
Para Teriggi, uno de los problemas del sistema educativo argentino es que “tiene un sistema de base federal, porque así lo establece la Constitución, pero no tiene suficientemente desarrollados los mecanismos de ese federalismo”.

Entonces –continuó– muchas veces “el esfuerzo del Ministerio es centralizar aquello que en la década pasada se descentralizó”, pero “eso es un error porque efectivamente el gobierno y el sistema tienen que estar lo más cerca posible de las escuelas, porque las perspectivas centralistas de gobierno no tienen cabida hoy en día en ningún lugar del mundo”.

Por otra parte, recordó lo que dijo cuando la actual gestión del gobierno educativo nacional la consultó sobre la instalación de los NAP: “Yo marqué en esa oportunidad que el problema del sistema educativo no es que falte prescripción, sino que no logramos que esa prescripción se traslade en práctica efectiva en las aulas. Ahora bien, con los NAP ya instalados, opino que son un producto más accesible que los CBC, son más compactos, un poco más sintéticos, pero ya están tropezando con el mismo problema: es más fácil llevarlos adelante en nivel inicial y EGB. En el nivel medio, la dispersión curricular que existe es tan grande que la idea misma de centralizar contenidos no tiene sentido”.

“El Ministerio nacional tendría que encontrar una dinámica en la actualización de contenidos que no dependiera de seguir escribiendo documentos. Porque si no, se tarda un año para escribir el *paper*, medio año para imprimirlo, otro medio para que llegue a las escuelas y, cuando llega, ya está desactualizado de nuevo”, indicó.

Además, el Ministerio nacional, según la opinión de la especialista, debería “regular el mercado editorial”. “No se trata de sacar libros únicos de textos obligatorios, sino de armar comisiones que regulen más claramente que los



textos tengan una base de contenido acordadas”, aclaró.

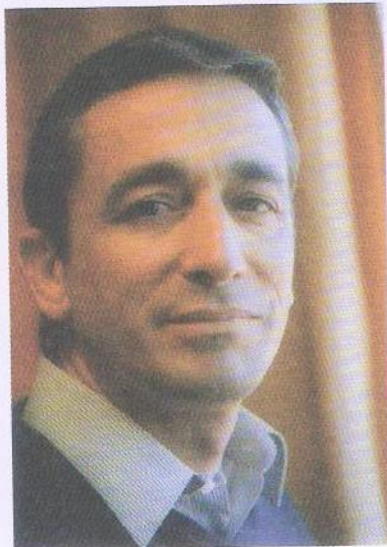
En este sentido, indicó que actualmente el contenido de los manuales “está muy liberado a lo que el mercado puede y quiere hacer y, claro, el mercado responde a la demanda mayor, es decir a los pedidos de las jurisdicciones más grandes”.

“El Ministerio debería producir materiales sobre las áreas de vacancia, las que no interesan a las editoriales, como la enseñanza de la física, por ejemplo, o el dibujo técnico en las escuelas medias técnicas. Eso no interesa al mundo editorial porque no es de demanda masiva, pero sí es necesario para los profesores que dan esas asignaturas”, añadió.

Finalmente, Teriggi destacó el trabajo curricular que realizan los equipos técnicos de provincias como Córdoba, la ciudad de Buenos Aires, Mendoza, La Pampa: “Son provincias con tradición curricular o que desarrollaron buenos equipos durante la reforma educativa y hoy los mantienen. Hay que apostar a fortalecer la capacidad de gobierno de los equipos de las provincias”.

Por M.B.

Argumentos y no slogans



Para Enrique Bambozzi, el documento para el debate de la Nueva Ley de Educación, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación está ideologizado y carece de estudios diagnósticos que “están reemplazados por frases hechas, discursivas y estelares, cuando no slogans, con los que nadie puede estar en desacuerdo”.

Para quien fuera decano de la Facultad de Educación y actual secretario de Pedagogía Universitaria de la Universidad Católica de Córdoba, “nadie puede estar en desacuerdo con algunos de los ejes del proyecto de Ley que quiere terminar con la exclusión, la desigualdad y la injusticia”. Al mismo tiempo, alerta sobre la necesidad de contar con diagnósticos y relevamientos precisos de cada una de las jurisdicciones del país. Para Bambozzi, es fundamental conocer lo ocurrido durante la llamada “década menemista”, porque sólo conociendo cuáles son las experiencias que no funcionaron y las que sí, se puede transformar la realidad. Cita por caso lo ocurrido con el séptimo grado de la primaria que en algunas provincias, como la de Córdoba, se secundarizó,



mientras que en otras, como la de Buenos Aires, se primarizó “aunque lo curioso es que cuando uno habla con los docentes bonaerenses coinciden con los cordobeses en que la puesta en marcha de esta iniciativa fue un desastre”, dice.

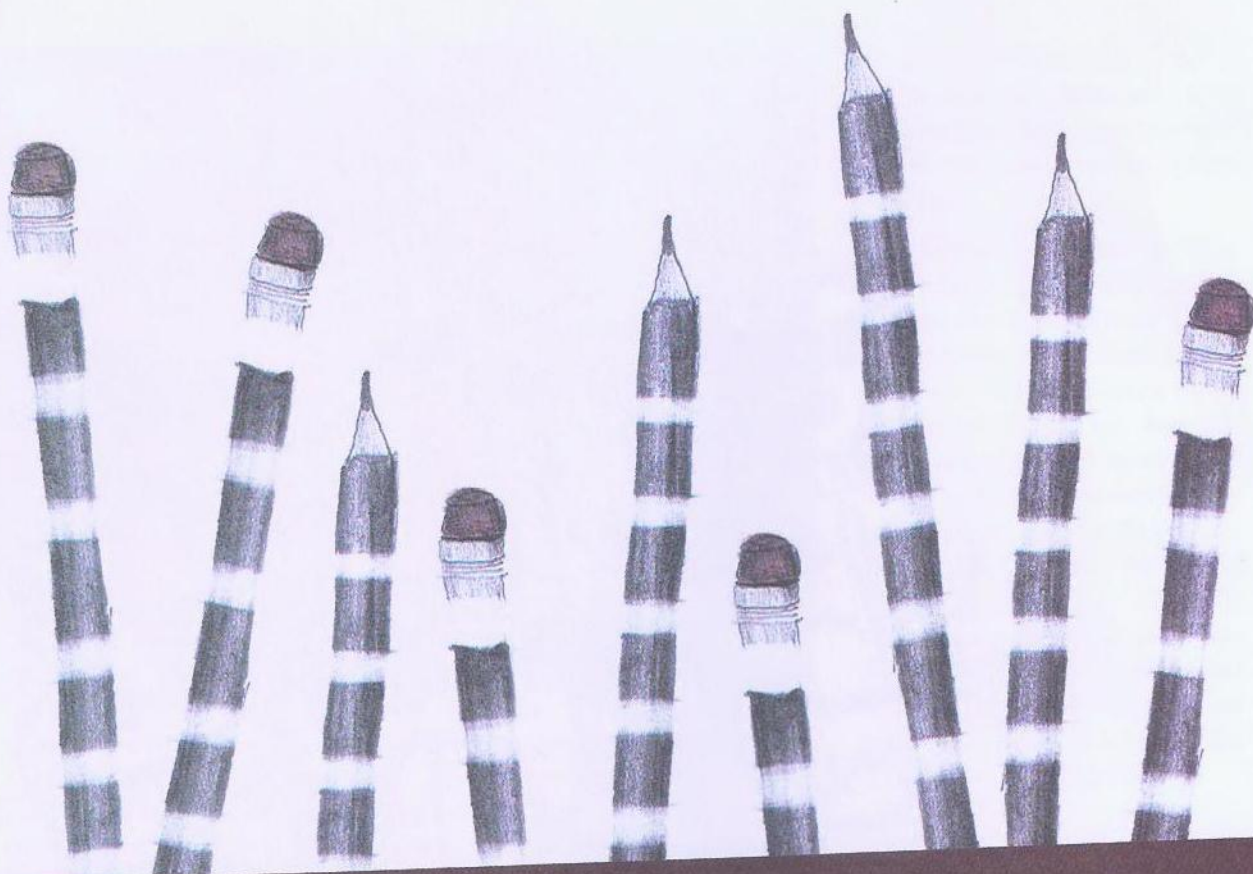
Bambozzi sostiene que, en nuestra Provincia, se realizó una experiencia vasta de capacitación, a través del ministerio de Educación de la Nación, de las universidades, de los Institutos de Formación y del gremio docente, en forma conjunta con la FLACSO, “pero desconocemos cuál fue el impacto que tuvo en las prácticas docentes, para poder evaluar así qué estuvo mal, qué hay que corregir, y cuál fue el aporte, si lo hubo”.

Asimismo, tomando las palabras oficiales que promueven un debate profundo y serio sobre el proyecto, propugna la ampliación de los tiempos institucionales y colectivos para realizarlo –“un solo día, el 5 de julio, es insuficiente”, dice– y aunque reconoce que está previsto que a través de Internet o del correo se puedan acer-

car sugerencias y propuestas, para él, el debate tiene que tener un formato colectivo y no individual: “Estoy convencido de que la Ley tiene que dialogar con la nueva realidad, pero esto supone un soporte realista sobre lo existente, para que, a partir de allí, y basados en fuentes y estudios serios, que incluyan lo que está ocurriendo en cada jurisdicción (aportes que deberían hacer los ministerios) podamos proyectarnos en un horizonte”. “Claro –añade– que no siempre los tiempos políticos y los tiempos de los actores del sistema educativo coinciden, ya que unos están atados a los resultados y otros a los procesos”.

Para finalizar, Bambozzi indica que la Educación es una práctica social que supera la normativa, y que la existencia de una Ley no necesariamente refleja esa realidad, que hay que relevar y conocer para poder transformar: “Lo contrario es abrir el camino a una nueva frustración”.

Por L.A.



Debates

“El debate con los padres fue muy superficial. Nosotros les planteamos que se estaba discutiendo una Ley para cambiar la educación y ellos querían saber si íbamos a seguir con los paros. Se mostraron escépticos con respecto a la posibilidad de un cambio. ‘Por más leyes que se voten, los políticos van a seguir siendo los mismos’, dijeron.

Creo que esto fue así porque no se puede pretender un debate serio en una sola reunión: deben ser procesos largos, donde deberíamos encontrarnos varias veces.

Con los docentes fue distinto: ellos plantearon con gran énfasis que esta Ley los tiene en cuenta y que se los ve como un potencial, a diferencia de la Ley Federal en la que ellos parecían ser un obstáculo”.

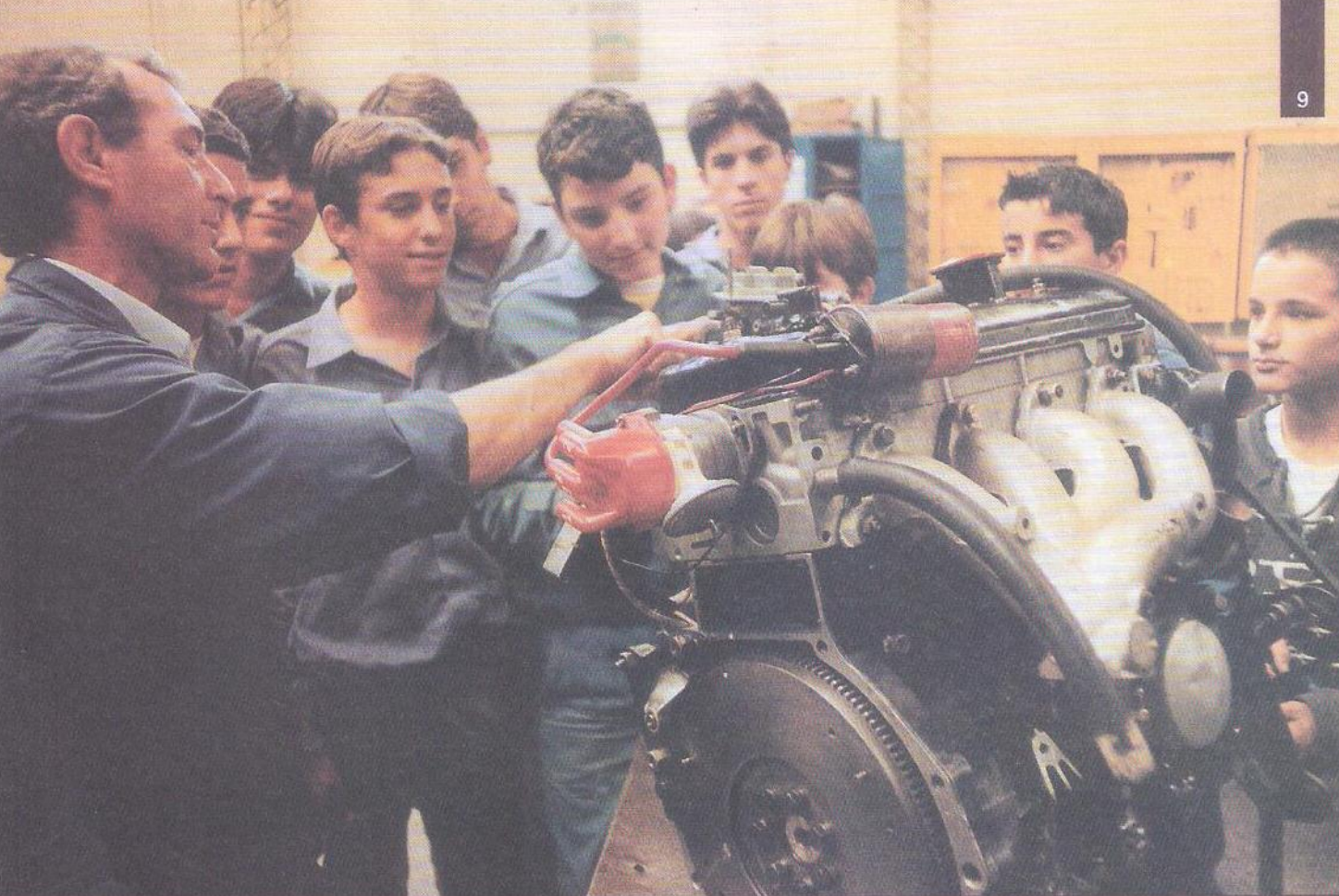
(Silvia Marchetti, Directora de Escuela UNESCO de Córdoba Capital)

“En nuestra escuela, aproximadamente 40 padres debatieron en torno del proyecto de la Ley de Educación y este es el primer dato importante, porque representó un nivel de participación alto en relación con otras

convocatorias. Les propusimos trabajar sobre distintos ejes: qué consideraban que era lo mejor para la educación de hoy, cuáles habían sido los resultados de la aplicación de la Ley Federal y, por último, les pedimos que reflexionaran acerca de los contenidos de la enseñanza. La respuesta mayoritaria fue que a los chicos les cuesta mucho el secundario porque ingresan a una edad muy temprana y más que cambiar los contenidos, habría que cambiar las estrategias. También reclamaron la prolongación de jornada y la creación de espacios de participación para los padres, a través de talleres, por ejemplo.

Los docentes, en tanto, debatieron sobre el espíritu de esta nueva Ley y los cambios que debería contemplar. Surgió el tema de la fragmentación del sistema educativo y propusieron la creación de un cargo intermedio para investigación, tutoría o coordinación de áreas. También hicieron hincapié en la importancia de implementar planes de capacitación institucional desde el Ministerio de Educación.”

(Sara Aguilar, Directora de la Escuela Olegario Andrade, de Córdoba, Capital)



“En los talleres de discusión, participaron en forma conjunta >>> padres, alumnos y docentes, y priorizamos un debate ético sobre la recuperación de valores como la libertad, la solidaridad, la justicia social o la igualdad, en contraposición con el individualismo o la competencia, que estaban presentes en la Ley Federal.

Consideramos que ni en el documento que debatimos, ni en la ley anterior se habla de una institución educativa distinta. Nosotros propusimos un modelo alternativo al de las escuelas verticalistas, incorporando figuras como las cooperativas de trabajo –que es el caso de nuestro Instituto– que garantizan la democratización en las instituciones educativas; claro que, al no estar contempladas en la ley, nos consideran dentro de las privadas.

Y una particularidad: observamos que el proyecto pone límites a los adultos que quieren incorporarse al sistema educativo en la especialidad de construcciones, como la de nuestro instituto. Nosotros partimos de la base que las escuelas técnicas no deben formar mano de obra, sino ciudadanos que se van a incorporar al mundo laboral para transformar el espacio social, económico y político en donde van a actuar y, en ese sentido, creemos que la nue-

va ley debería incluir otras asignaturas como la de formación cooperativa”.

(Carlos Hurtado, Director del Instituto Ing. Noel Etchegoyen, con Especialidad en Construcciones, de Córdoba Capital)

“Tanto los padres como los docentes que participaron en el taller apoyaron la obligatoriedad de la escuela secundaria y la necesidad de contenidos mínimos, comunes a todo el sistema.

También plantearon la unificación de criterios de evaluación en los distintos niveles porque las exigencias son distintas entre primario y secundario, entonces el chico fracasa y se le echa la culpa a él o al nivel medio. Lo mismo sucede con las medidas disciplinarias.

También se discutió la importancia de contar con un equipo interdisciplinario que apoye la tarea del docente en el aula. Sobre todo cuando se incorporan niños con capacidades diferentes, es necesario trabajar con varios especialistas y con menor cantidad de alumnos por aula”.

Mabel Olivera (Directora del IPEM 272 “Domingo Faustino Sarmiento”, de Jesús Marfa).



Los directivos creen que la escuela “así” no sirve, los docentes se sienten agredidos por los alumnos y sus condiciones laborales, los padres exigen calidad educativa, los alumnos quieren ir a la escuela porque la consideran su única oportunidad y piden ser tenidos en cuenta. Estos son algunos de los datos que arrojó un diagnóstico realizado por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba en cinco escuelas de nivel medio de la ciudad, que, además, rescata el rol de los preceptores, desvalorizados en la práctica, pero fundamentales para mediar entre los actores del sistema educativo.

“La escuela se alejó de su misión: no puede avanzar en su proyecto institucional porque no sólo la familia, sino también el Estado le exigen que resuelva problemas que no son pedagógicos, sino sociales. Basta ver la página del Ministerio para notar la cantidad de programas que hay metidos dentro de la escuela que no tienen que ver con la educación”, sostiene Gabriela Rotondi, Secretaria de Extensión de la Escuela de Trabajo Social (ETS) de la Universidad Nacional de Córdoba.

La afirmación es parte de un diagnóstico realizado en el marco del proyecto “Universidad y Escuela Pública: Abordar la violencia para promover la inclusión social”, que el Ministerio de Educación de la Nación lanzó en 2004 (*Ver cuadro*), y a cuya convocatoria la ETS se presentó y ganó.

Durante 2005 y parte de 2006, trabajadores sociales de la Universidad realizaron en cinco escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba –IPEM 15 Santiago Ayala; IPEM 20 Rodolfo Walsh; IPEM 160 Hipólito Vieytes; IPEM 43 Hipólito Yrigoyen; IPEM 40 Deodoro Roca–, un análisis acerca de cuáles son los obstaculizadores y los facilitadores para que la escuela cumpla con su rol fundamental: el de enseñar.

Así, en el diagnóstico realizado a través de entrevistas y talleres con docentes, alumnos, directivos, equipos técnicos, preceptores y padres, los distintos actores pudieron identificar que tanto la violencia –verbal, física, simbólica, económica– como las demandas sociales que se derivan de ella, interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Todos piden. La demanda social se metió en la escuela. Cada uno le exige cuestiones distintas, según en donde esté parado, y la escuela carece de respuesta: no exis-

El proyecto

En 2004, las cátedras de Trabajo Social V (Intervención en instituciones); Orientación del Aprendizaje; Comunicación Social y el Seminario de Educación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, se presentaron de manera conjunta –en el concurso de “Proyectos de apoyo a Escuelas de Nivel Medio. Universidad

y Escuela Pública: Abordar la violencia para promover la inclusión social”, que el Ministerio de Educación de la Nación impulsaba en el marco del Programa “Mejora a la Calidad Educativa”.

Así, durante el segundo semestre de 2005 y parte del 2006, la Escuela de Trabajo Social trabajó con cinco IPEM –el 15 Santiago Ayala; el 20 Rodolfo Walsh; el 160 Hipólito Vieytes; el 43 Hipólito Yrigoyen y el 40 Deodoro Roca– en la realización de un diagnóstico acerca de cuáles

eran los obstaculizadores y facilitadores para que la escuela cumpliera su misión. Concluida esa etapa, ahora están abocados a la creación de escenarios dialógicos para superar las dificultades encontradas.

Los tres objetivos del proyecto eran brindar apoyo profesional en la gestión institucional de las escuelas seleccionadas; favorecer los procesos de reflexión respecto de sus prácticas –tratando de que se involucraran todos los actores– y abordar la complejidad de la escuela pública y su misión.

“Todos piden”

ten las condiciones institucionales para que aborde los problemas sociales. Pero la demanda para que los resuelva está y eso genera malestar, conflicto y crisis”, señala Rotondi.

“Un ejemplo típico es el de la agresión física, claramente identificada como un factor que irrumpe y bloquea la posibilidad de aprehensión del conocimiento. Docentes y padres, reclaman que la escuela ponga límites y sanciones más severos, como si se tratara de un problema de disciplina. Y no tiene mucho sentido combatir la violencia con amonestaciones: las respuestas que la institución escolar posee están pensadas para la indisciplina, no para la violencia, entonces ahí, la escuela queda desarmada”, indica Rotondi. Los preceptores, “que son los que más clara la tienen”, suelen señalar esta contradicción e indican “lo absurdo de aplicar una pauta disciplinar, cuando el problema es más grave, al tiempo que reclaman un debate serio en torno a las normas, de manera de poder fijar las reglas de manera clara y equitativa”.

Además de los golpes, o las amenazas, las impertinencias, y los insultos (“algunos docentes –dirá– se persiguen antes de entrar al aula”), los profesores perciben co-

mo violenta su situación laboral –los salarios, el hecho de tener que itinerar de una escuela a otra y la cantidad de chicos que atienden– y consecuentemente demandan una jerarquización de su tarea. Sobre este punto, Rotondi afirmará que la acotada permanencia de los docentes en las instituciones educativas impide a los educadores garantizar el proceso de enseñanza: “Si no están un tiempo prudente en la escuela, y además les toca resolver un montón de problemas que exceden a su tarea, se hace muy difícil que la escuela pueda cumplir su misión”.

Por otra parte, la pobreza, o la violencia económica, también aparece en el diagnóstico como un elemento que obstaculiza la posibilidad de aprender y enseñar. Mientras los docentes señalan que las condiciones sociales de sus alumnos son un inconveniente –porque tienen hambre y se duermen en clase o porque “en el salón de usos múltiples funciona el comedor escolar, con todo lo que significa que un espacio de este tipo no se pueda usar con fines educativos”–, no reconocen que su propia situación económica sea un obstáculo. “Es muy llamativo el hecho de que los profesores reconozcan la pobreza de sus alumnos, pero no la propia, aunque se asuman en lucha por un salario mejor: se ven distintos que los estudiantes, cuan-

do muchas veces no lo son”. “Por el contrario, los chicos entienden que los docentes son pobres al igual que ellos y sus familias. Y ven que las condiciones sociales de los maestros condicionan la tarea de enseñar. Entonces los disculpan: ‘Los docentes vienen con todos los cables pelados porque tienen problemas, porque no cobran lo que tienen que cobrar’”, ejemplifica la trabajadora social acerca de la posición que suelen tomar los estudiantes.

Violencia y demandas cruzadas

“La falta de infraestructura y la pobreza de la escuela aparecen como un lugar de violencia cotidiana, para los alumnos”, afirma Rotondi. “Los chicos lo ven, te lo plantean: los patios están sucios, las paredes despintadas, los bancos rotos, los baños no funcionan. Y aunque se hacen cargo de que ellos son en parte responsables, igual lo viven como una agresión”, indica Rotondi.

Otra de las principales demandas que hacen los jóvenes tiene que ver con la falta de respeto a las reglas y la asimetría en las relaciones: “Ellos dicen que les hablan de normas pero a la hora de cumplirlas los docentes son los primeros transgresores: un tema típico es el del cigarrillo—el hecho de que la sala de profesores esté llena de humo— y otro es el de las llegadas tarde”. Por otra parte, piden ser escuchados y comprendidos: “Los chicos tienen un montón de cosas para decir”. Por otra parte, “los estudiantes perciben la relación asimétrica con los profesores y quieren cambiarla”. “Y visto desde fuera, esa asimetría—es decir que haya unos que manden y otros que deban obedecer— es un obstáculo para el conocimiento”, indica Rotondi, al tiempo que sostiene: “La escuela se debe un debate profundo acerca de qué es lo que entiende por poder. Porque es un tema paradójico. Por un lado, vemos que la capacidad que tiene una amonestación para cambiar algo, es nula; pero por otro lado, no sabemos cómo ejercer la autoridad si no existe una relación de poder”.

Mientras tanto, los preceptores demandan capacitación porque advierten que existen una serie de problemas, que afectan a los alumnos, para los que no tienen solución como el cigarrillo, el porro, el alcohol y la falta de educación sexual. Al mismo tiempo, “observan que hay una serie de dificultades vinculadas al proceso de enseñanza aprendizaje, que hay menos contenidos para enseñar, hay menos calidad, y que los docentes no se comprometen”. Pero también “ven el problema del abandono de los alumnos por parte de sus familias que no leen los informes, que no se preocupan por cómo andan sus hijos en la escuela, y que lo atribuyen a distintas causas

desde que no les interesa hasta que no tienen tiempo porque trabajan todo el día”, afirma Rotondi.

Paradójicamente, a las familias sí parece interesarles el futuro de los chicos en la escuela: “Los padres demandan una buena educación, y de calidad. Y además hay un pedido muy fuerte para que se prepare a sus hijos para el mundo laboral, porque entienden que la escuela es una oportunidad para mejorar su condición social”. “De esta manera, como pasaba con la violencia, los padres piden que la escuela se haga cargo de solucionar la pobreza. Aunque, por otro lado, se dan cuenta que la escuela no puede”, afirma Rotondi.

Esperanza versus desesperanza

Así como los padres esperan que la escuela modifique el presente de sus hijos, los directivos y equipos técnicos no están tan convencidos: “Hacen una lectura de la baja valorización que tiene la escuela como institución y la educación como tal, expresada, por un lado, en la falta de personal, los retiros anticipados y los directores precarios, y, por otro, en la falta de perspectiva futura de la escuela como instrumento de movilidad social”. “Los directivos suelen plantear que si la escuela sigue como está, no sirve; que hace falta que se le preste más atención, que si no es imposible que cumpla con su misión. Existe una gran preocupación acerca del futuro de la escuela y de los chicos”, completa Rotondi.

Esta desesperanza, sin embargo, va a contramano de lo que sienten los alumnos: “En ellos eso no está. La primera sorpresa es que los chicos te dicen que van a la escuela porque quieren, pese a todo. Prefieren estar ahí antes que en cualquier otro lado. Los chicos ven la potencialidad de la escuela para la movilidad social, como una intermediaria para el futuro: en su discurso aparece como un lugar de tránsito, de transición y de requisito para pasar al mundo en serio, y dentro de ese mundo aparece fuertemente esto de no ser excluidos”.

Facilitadores

Pero no todos son obstáculos a la hora de que la escuela se dedique a enseñar: “El hecho de que el estudiante identifique problemas de su entorno, que tenga una visión que incluso a veces es más amplia que la que tienen algunos con responsabilidad dentro de la escuela, es un gran facilitador”. “Si los chicos son capaces de identificar las situaciones conflictivas, entonces uno

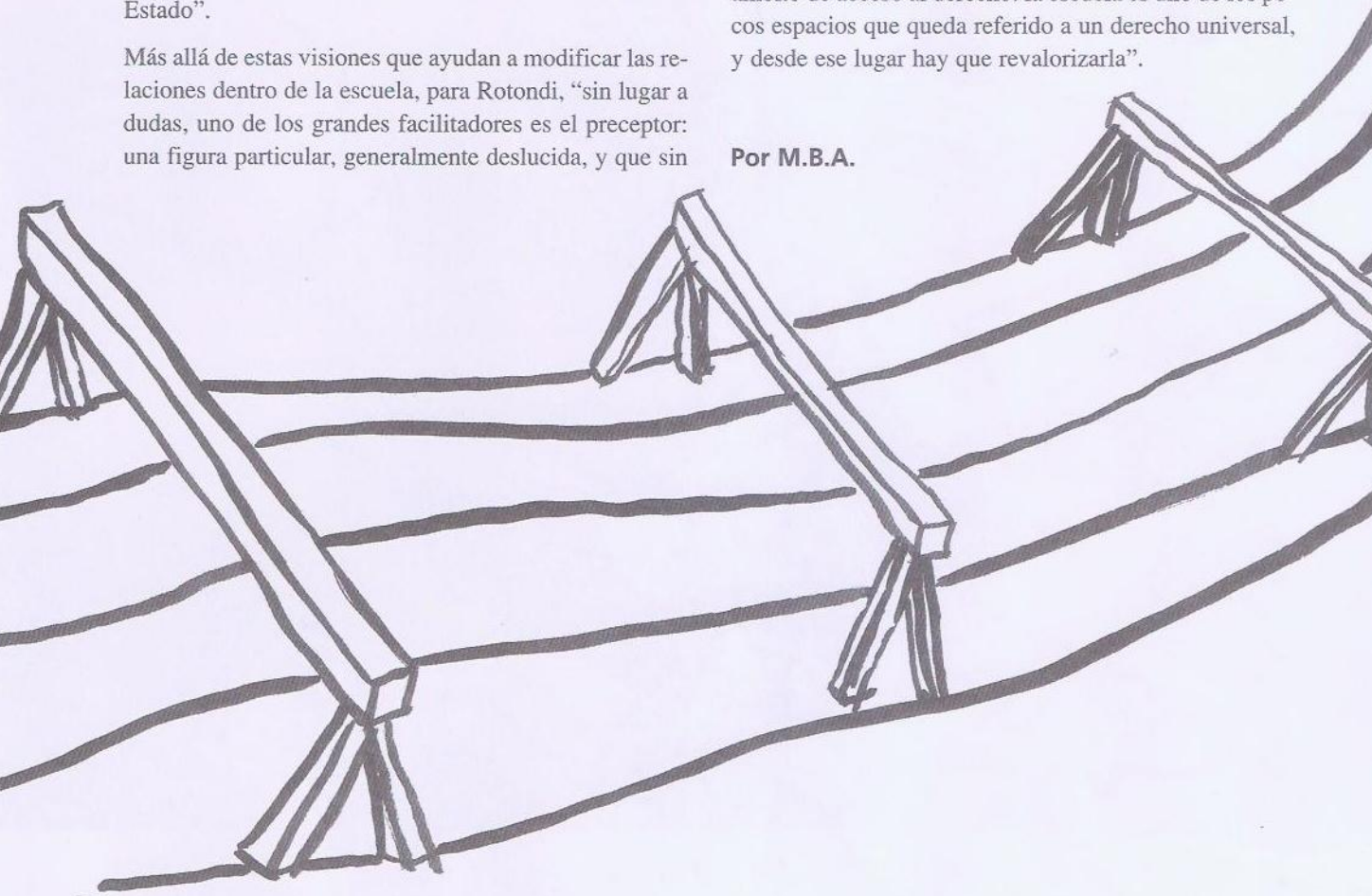
puede pensar estrategias con ellos”, completa. “Por otra parte, que la escuela –en general– pueda mirar lo social como un elemento que desplaza el conocimiento también es una lectura muy valiosa porque permite trabajar analizando quién tiene la responsabilidad”, sostiene Rotondi, al tiempo que precisa: “Muchas veces parece que no está claro que, si bien los docentes son los responsables de garantizar que la escuela enseñe, el garante de que haya condiciones para enseñar es el propio Estado”.

Más allá de estas visiones que ayudan a modificar las relaciones dentro de la escuela, para Rotondi, “sin lugar a dudas, uno de los grandes facilitadores es el preceptor: una figura particular, generalmente deslucida, y que sin

embargo es importantísima”. “Los celadores son los que verdaderamente saben qué es lo que pasa con cada uno de los actores dentro de la escuela, y además, como tienen cierta relación horizontal con los chicos, son un pivote para generar estrategias”, afirma.

“Finalmente –acota– otra cuestión es que uno ve a la vez como obstáculo y como oportunidad, es el capital social que sigue teniendo la escuela, y el hecho de que sea un ámbito de acceso al derecho: la escuela es uno de los pocos espacios que queda referido a un derecho universal, y desde ese lugar hay que revalorizarla”.

Por M.B.A.



Distinción y experiencia en 108 años,
al servicio de los Cordobeses.

inauguramos dos sucursales en Zona Sur y Zona Norte para su comodidad.



Villa El Libertador

Av. Armada Argentina 1689, Tel. 351-4941446

Villa Allende

Goycochea 1590, Tel. 03543 - 434601

Todas las mutuales. Planes pre-pagos de sepelios, parcelas cremación. Sin límites de edad y sin carencia. Traslados a todo el país. Descuentos por planilla.

Casa D'spontin
Sepelios

Casa Central: Av. General Paz 377- primer piso - Córdoba - Te. (0351) 4215593 - 4235604
E-mail: grupodespontin@ciudad.com

Llegamos a donde usted está.

inauguramos dos sucursales en Zona Sur y Zona Norte para su comodidad.



Villa El Libertador

Av. Armada Argentina 1689, Tel. 351-494144

Villa Allende

Goycochea 1590, Tel. 03543 - 434601

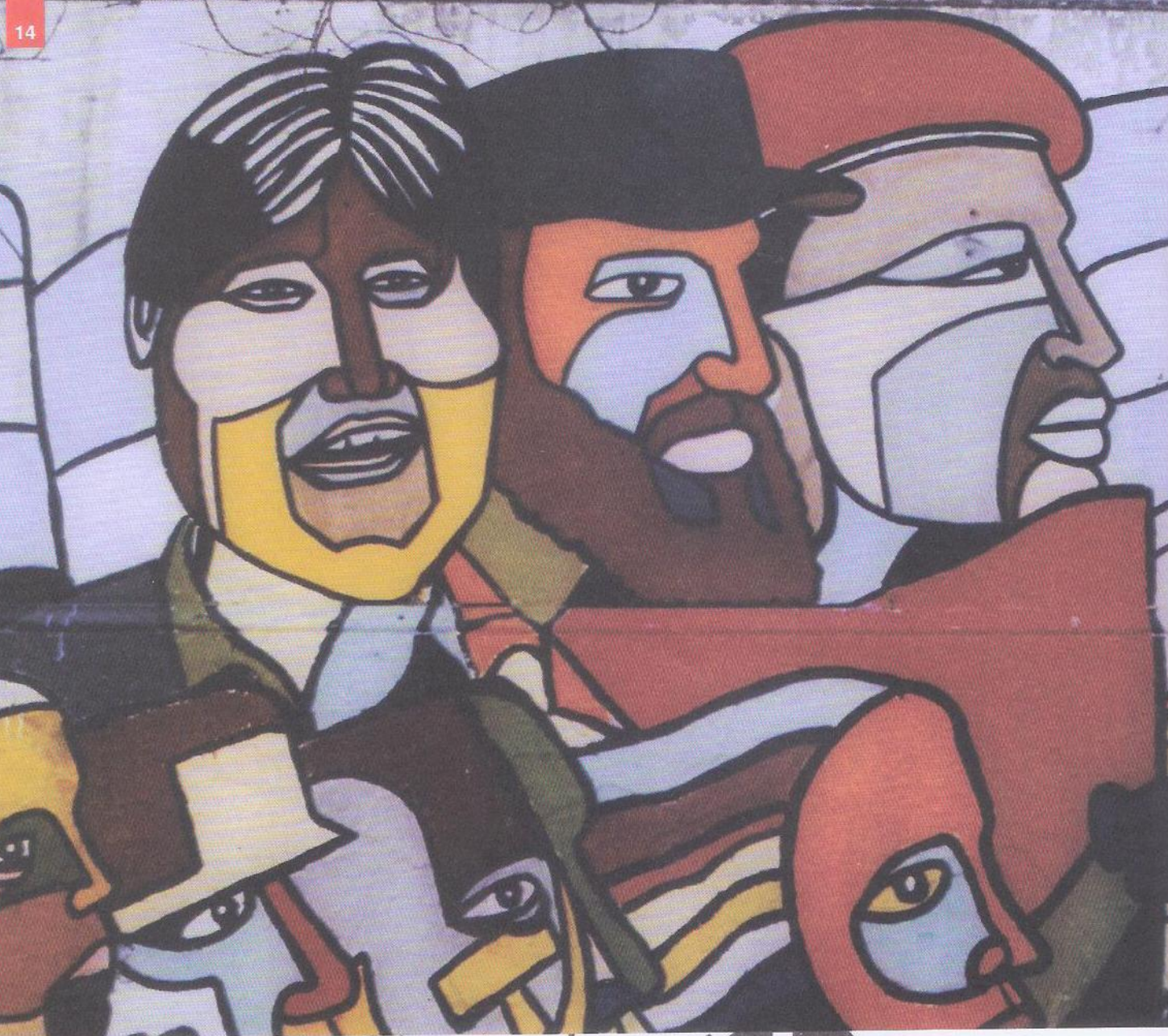
Servicios Sociales

Precios especiales para obras sociales, sindicatos y mutuales. Importantes descuentos para adherentes. Plan promocional en cobertura de sepelios
Servicio de descuento por planilla



La Belga Argentina S.A.

Casa Central: Av. General Paz 377- primer piso - Córdoba - Te. (0351) 4215593 - 4235604
E-mail: grupodespontin@ciudad.com



Los rostros y las voces de los presidentes de Cuba y Venezuela, Fidel Castro y Hugo Chávez, son seguramente las primeras imágenes que vienen a la mente de los cordobeses a la hora de escuchar la palabra “Mercosur”, o recordar la cumbre de presidentes realizada en nuestra ciudad. Sin embargo, el Mercosur es mucho más que la cena de los mandatarios y los arreglos al Palacio Ferreyra o el acto de Castro y Chávez en Ciudad Uni-



Para entender el Mercosur

versitaria. Es un acuerdo comercial que suma ya cinco países como miembros plenos, que concentra el 75 por ciento de la riqueza de Sudamérica, que constituye la última resistencia al Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA) impulsado por Estados Unidos y que alberga esperanzas de integrar a sus miembros más allá de lo estrictamente económico.

Hay muchos aspectos a tener en cuenta para entender las dimensio-

nes e importancia del Mercosur, pero, como en todo proceso de comprensión, se debe comenzar por responder las preguntas básicas.

¿Cómo y cuándo surge el Mercosur?

El 26 de marzo de 1991 se firmó el Tratado de Asunción entre Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay, que no debe considerarse como un tratado final constitutivo del Mercosur, sino

como el instrumento de carácter internacional destinado a hacer posible su concreción. Es decir que el Mercosur se encuentra en un proceso de construcción permanente. Ese tratado elevó a una nueva categoría diversos acuerdos de comercio y complementación económica que comenzaron a firmarse en la década de los '80, principalmente entre Argentina y Brasil, países que pueden ser considerados como los motores del Mercosur, así como Alemania y Francia lo fueron del Mercado Común Europeo.

¿En qué consiste el Mercosur?

El Mercado Común del Sur (Mercosur), fue creado como una zona de libre comercio y con vistas a convertirse en una unión aduanera. Esa transición se concretó, al menos diplomáticamente, en diciembre de 1994 con la Declaración de Ouro Preto (Brasil), que rige desde el 1º de enero de 1995. En los primeros años, el comercio entre los cuatro fundadores se incrementó de 5 a 15 mil millones de dólares. El año pasado, 2005, la cifra llegó a 33.800 millones de dólares.

¿Qué países lo integran?

Hay cinco miembros plenos: Argentina, Brasil, Uruguay, Paraguay y Venezuela. A éstos se agregan los países asociados que son: Chile, Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador y México.

¿Venezuela ya tiene los mismos derechos y obligaciones que otros miembros plenos como Brasil o Argentina?

Aún no. Venezuela adoptará gradualmente, a más tardar en cuatro años, es decir en el 2010, la normativa del Mercosur. Para ello, antes deberá adecuar su ordenamiento jurídico interno a estas normas. Igualmente adoptará la Nomenclatura Común del Mercosur (NCM) y el Arancel Externo Común (AEC). Luego de que transcurran los cuatro años y adopte por completo la normativa, Venezuela tendrá unos plazos máximos, desde 2010 al 2012, para alcanzar el libre comercio con los demás países miembros

(Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y de igual forma estos con Venezuela. Sólo para el caso de intercambio de "productos sensibles" el plazo se extenderá hasta el 2014.

¿A qué se llama "asimetrías" del Mercosur?

Ese término designa las diferencias entre los tamaños de las economías de los socios. Por ejemplo, Brasil produce cada año riqueza (Producto Bruto Interno) por 604.800 millones de dólares; Argentina por 103.300 millones; Venezuela por 118.300 millones; Uruguay por 17.030 millones y Paraguay por 7.700 millones de dólares. Esto muestra que Brasil produce seis veces más que Argentina, 35 veces más que Uruguay y casi 80 veces más que Paraguay. Dicho en términos sencillos esto es como pretender que un almacenero de barrio se siente a negociar de igual a igual con el dueño de una cadena de supermercados.

¿Qué son los productos sensibles?

Cada país busca proteger un sector de su industria de las importaciones masivas de productos a más bajo precio para evitar lo que pasó durante los '90: la destrucción de las industrias nacionales y el consiguiente desempleo. Por ejemplo, Argentina considera "sensibles" en su comercio con Brasil el calzado, la industria automotriz y los electrodomésticos. Eso hace que la apertura comercial y aduanera en esos sectores haya sido más lenta de lo previsto originalmente.



¿El Mercosur se ve afectado por vaivenes políticos?

Eso no debería ocurrir. Se supone que es primordialmente un acuerdo comercial. Sin embargo, en los hechos, las relaciones de los socios del Mercosur se ha enrarecido por factores que no son estrictamente comerciales. Por ejemplo, Argentina y Uruguay tienen el problema de las papeleras sobre la frontera; Brasil y Bolivia sufrieron el sacudón de la nacionalización de los hidrocarburos por parte del gobierno de La Paz; Paraguay despertó molestia en los otros socios al permitir que se instalaran en su territorio bases militares estadounidenses. Ahora, la inclusión de Venezuela, por el particular perfil de Hugo Chávez, hace que la tendencia a la politización del Mercosur se incremente.

¿Por qué los países del Mercosur no quieren saber nada con el ALCA?

Porque el ALCA es un acuerdo que beneficia casi exclusivamente a Estados Unidos. Le permite inundar a los socios con sus productos industrializados e inversiones en los sectores de servicios públicos y a cambio no ofrece abrir sus mercados para los productos agrícolas que son el fuerte de los países del Mercosur. Es decir que Estados Unidos no busca comprar y vender, sino

simplemente comprar poco y vender mucho. Eso no es un negocio limpio.

¿Cuáles fueron los principales resultados de la cumbre realizada en Córdoba?

Se pueden resumir, muy sucintamente, en tres:

- El debut de Venezuela como miembro pleno, lo que es importante principalmente para Argentina, ya que ayuda a equilibrar en parte el gran peso de Brasil a la hora de negociar.
- La firma de un acuerdo con Cuba cuyos efectos son más políticos que comerciales. Cuba, con su economía precaria, tiene poco para vender y puede comprar menos aún. Pero marca un camino de independencia por parte del Mercosur al negociar con un gobierno que sufre un embargo comercial por parte de Estados Unidos.
- Se puso como prioridad buscar mecanismos que compensen primero y disminuyan después las asimetrías comerciales entre los socios, ayudando a que las industrias de los socios más pequeños (Uruguay y Paraguay) sean complementarias de las de Brasil y Argentina. Por ejemplo, si Brasil fabrica los autos que los uruguayos al menos hagan las cajas de cambio y que Paraguay produzca los tapizados. Eso llevará a que haya transferencia de industrias, tecnologías y puestos de trabajo a esos países más pequeños.

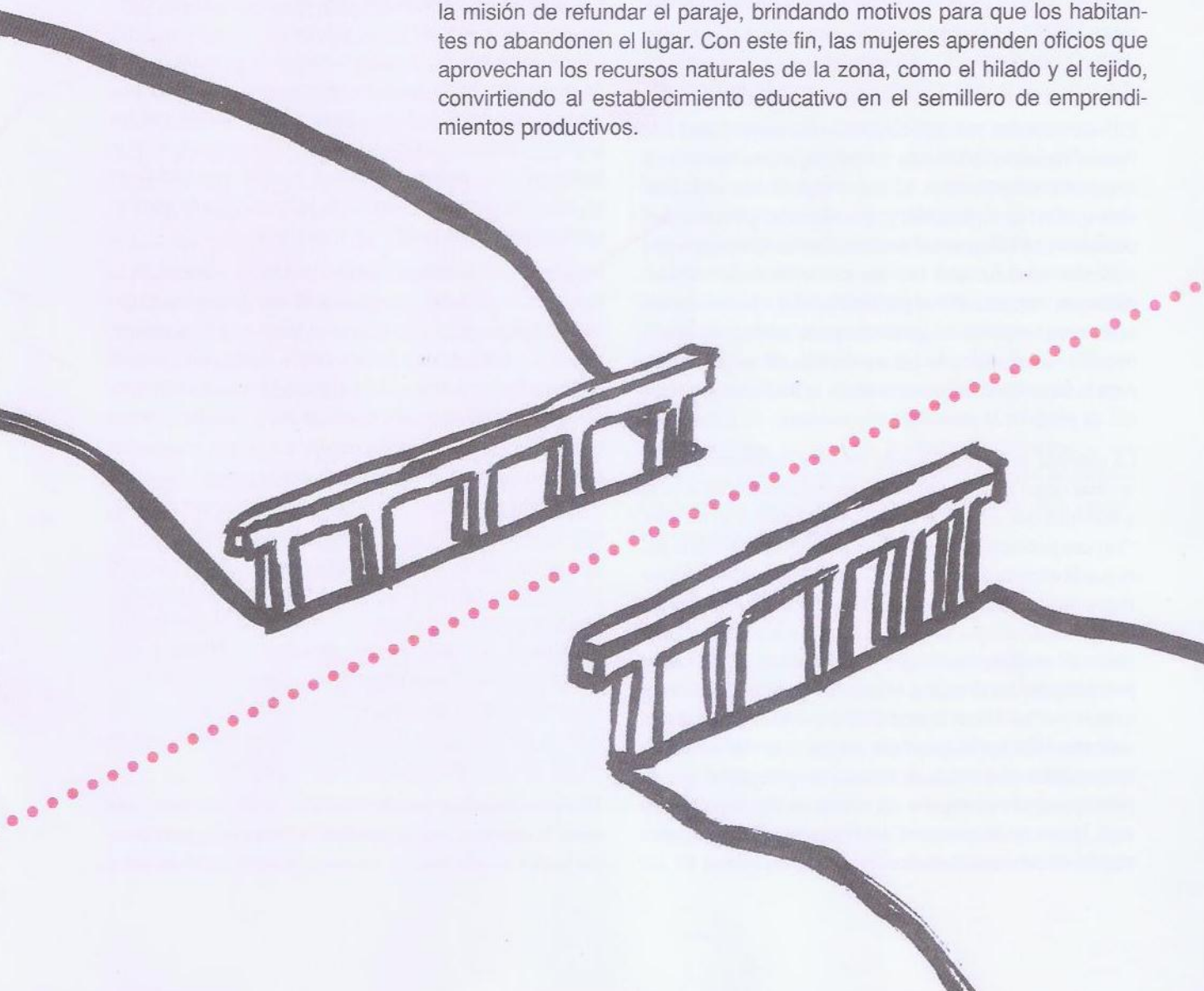
Por M.M.



Experiencias innovadoras

Donde se entreteje la vida

La escuela 25 de Mayo de Pintos, en el Valle de Punilla, no sólo educa y asiste a la pequeña comunidad que la rodea, sino que, además, asume la misión de refundar el paraje, brindando motivos para que los habitantes no abandonen el lugar. Con este fin, las mujeres aprenden oficios que aprovechan los recursos naturales de la zona, como el hilado y el tejido, convirtiendo al establecimiento educativo en el semillero de emprendimientos productivos.





La localidad de Pintos es el punto de llegada de un camino curvo, dificultoso por su trama salvaje y por un recorrido en círculos que rodea la montaña. Es un camino colorido e intenso por el rojizo que aportan los quebrachos y algarrobos en el verde de los valles. Pintos, encerrado entre las sierras del Valle de Punilla, tiene un microclima que imprime tonalidad y temperatura propias al paisaje. El lugar se encuentra al Noroeste de Córdoba, mucho más adentro de la urbanidad de Villa Carlos Paz, del folclore de Cosquín, de la belleza natural de La Falda y de la aventura de Cuchi Corral. Podría decirse que Pintos está “más allá” de todo eso, y que es una zona despoblada, apenas habitada por un puñado de familias que viven allí por un tiempo, aunque pocas veces sea posible predecir por cuánto. Dependerá del trabajo que surja en el campo y de la extensión de “la temporada de cabritos”.

En este pequeño paraje, conocido en el mapa por el Río Pintos, funciona la Escuela 25 de Mayo que, además de ser centro educativo, es el único espacio de socialización que existe en la zona, y, por cierto, el puente indispensable que conecta las necesidades de esa minúscula e inestable comunidad con los servicios de la civilización más cercana. Pero, particularmente, la institución actúa como espacio de desarrollo de habilidades y herramientas orientadas a la incorporación de oficios útiles para la supervivencia económica y la realización personal de parte de la población.

La mayoría de los hombres de Pintos y de las localidades vecinas como El Vallecito o Pasa de Pablo son trabajadores golondrina que, en muchos casos, no saben leer ni escribir. “Sin una población infantil numerosa, hay que pelearla para que la escuela permanezca abierta”, señala María Esther Farías, la maestra de la escuela desde 2003. En este contexto, la docente adaptó las actividades educativas del establecimiento a las demandas que se desprenden de los rasgos poblacionales de la región, y en la 25 de Mayo no sólo se trabaja con los niños, sino también, con los adultos, especialmente con las mujeres que son las que tienen menos oportunidades laborales en la zona. Los hombres, por su parte, pasan la mayor parte del tiempo en el campo y en su caso, las necesidades vienen determinadas por las deficiencias de un proceso de alfabetización incompleto.

Los ovillos de la escuela

Uno de los principales desafíos que enfrenta la Escuela 25 de Mayo es retener a la población en el lugar y que Pintos no desaparezca por el abandono de sus contados habitantes. Así es como la institución asume la misión de sembrar una sólida idea de comunidad y de desarrollar raíces en los vecinos. Cada jueves, seis madres concurren al centro educativo junto con sus hijos, y allí participan en talleres en los que aprenden oficios que, en perspectiva, guardan el secreto de convertirse en motivos para permanecer en el lugar.

Las actividades artesanales que se realizan en los talleres apuntan a descubrir y a valorar los materiales y recursos naturales de la zona, como es el caso de la lana de oveja que, hasta hace un tiempo atrás, era desperdiciada y carecía de utilidad. Sin embargo, desde que las mujeres aprenden tejido e hilado en la escuela, el elemento no sólo es aprovechado, sino que su tratamiento es, a la vez, el primer paso hacia la formación de una pequeña empresa de productos regionales.

Para empezar, las estancias vecinas donan a la escuela la lana de sus animales que, luego, es teñida por las mujeres con pigmentos autóctonos extraídos del algarrobo, las raíces, las cáscaras de cebolla, la remolacha, y otros recursos de la zona. Una vez coloreada la materia prima, viene la etapa de la confección de los productos típicos, principalmente alforjas y caronillas, que son requeridos por los lugareños. Esto significa que el emprendimiento impulsado por la escuela fabrica productos que responden a una necesidad local concreta —en la región, casi todos se movilizan a caballo— que cada vez tiene menos competencia comercial, ya que esta clase de artesanías está desapareciendo. Además de recuperar la producción tradicional, las mujeres tejen chalinás, bufandas y medias mantas de llamativos colores. Estas prendas ya no están dirigidas a los gauchos, sino a los turistas, que visitan la escuela 25 de Mayo de camino a las excursiones en Chuchi Corral o en San Marcos Sierras.

El dinero obtenido por la venta de los tejidos se reparte entre la artesana y el emprendimiento, porque es necesario seguir invirtiendo en recursos que den continuidad a



la producción. Para promover y difundir los productos, las mujeres se están preparando para participar en las próximas ferias de artesanías regionales que se realizan en La Cumbre y Capilla del Monte.

Tejer palabras, desmadejar soledades

Uno de los méritos del taller de telar es que fue el resultado de largas conversaciones en las que las madres fueron descubriendo qué es lo que les gustaba hacer, indagando en las posibilidades de una actividad alternativa al necesario trabajo en el campo. En la zona, según describe la maestra Esther, la figura masculina es muy fuerte, circunstancia que otorga a la mujer “un rol más pasivo, callado y sometido”. “Yo quería que ellas (las mujeres) sacaran las habilidades que traían y que desconocían —dice la docente—. Entonces, comenzamos a hablar de sus inquietudes, para averiguar qué tenía cada una adentro”. Una vez definido el proyecto, vino la etapa de la motivación, porque había que instalar en los hábitos la idea del taller y dotar a los encuentros de los jueves de constancia y sistematicidad. “Al principio, las chicas se hacían todo un problema porque una vez a la semana tenían que dejar en la casa al marido y a los hijos más grandes para venir a la escuela”, cuenta Esther. Y agrega con un guiño de picardía: “Y yo les decía: Pero si es un día nomás, ¡que aprendan a cuidarse solos!”.

El hilado y el tejido no son las únicas actividades que se aprenden los jueves, sino que hay mucho más. “Buscamos que, si alguna de las mamás sabe algo, lo ponga en común para que lo aprendamos todas”, dice Esther. Así es como las mujeres también se instruyen en cocina, cada vez que alguna de ellas lleva una receta novedosa y enseña a las otras cómo preparar churros, tortas o un licor de café. A Nancy Moreno, una de las madres artesanas, le lleva “dos horas y media de camino” llegar al establecimiento educativo de Pintos. “Por ahí se me hace largo, pero hay que traer el chico a la escuela —dice, con cierta timidez—. Pero, me gusta venir a pasar el rato”. “En la semana estoy con las cabras y los cabritos, y acá es distinto, porque descanso —continúa risueña—. Es como si fuera un franco”.

Mientras trabajan la lana, las mujeres también van entretejiendo sus historias, en una parte del mundo en la que las visitas no suelen ser costumbre, porque la vida social está acorralada por efecto de una rutina más bien solitaria y por la escasez de las palabras. “Las mamás de aquí están muy solas y casi no conversan”, observa la maestra. Y añade: “Juntarlas es crear un espacio donde puedan contarse cosas, donde pueden hablar de sus niños y de sus preocupaciones”. Crear lazos, con las palabras y con las madejas de por medio, sortear la distancia que interponen las sierras, visitarse, hacerse compañía, son algunos de los otros aprendizajes que también se brindan en la escuela de Pintos.

Los días jueves funciona en el establecimiento el jardincito de cuatro y cinco años. Como el viaje hasta la escuela se hace largo, se preserva a los más pequeños del frío y se trabaja con ellos sólo una vez por semana. Pero los demás días, las madres son las encargadas de asistirlos en casa, llevando a cabo tareas pedagógicas que realizan con materiales aportados por la escuela, como hojas, crayones, lápices de colores y libros para leer. Asimismo, este día de la semana llegan a la escuela desde La Cumbre y La Falda, otras mujeres que imparten clases de inglés y computación para todos los presentes, chicos y grandes. Gracias a la donación de una PC por parte de una familia de una ciudad cercana; y al apoyo económico de personas que sustentan el traslado de las docentes —que, a su vez, trabajan ad honorem—, los alumnos y las madres de la escuela de Pintos adquieren los conocimientos que son indispensables para desenvolverse en el mundo moderno.

Remendando carencias

Gracias a la gestión de la docente, un equipo de salud proveniente de la ciudad de La Cumbre visita una vez por mes la Escuela 25 de Mayo con el fin de revisar y atender a los niños y a las madres del lugar. De este modo, los habitantes tienen acceso al servicio médico que, de no intervenir el centro de educación rural, quedaría reducido a las emergencias. “Las mamás, si van al doctor, es por una urgencia que tuvo alguno de los chicos

—detalla la docente—. Pero ellas no tenían conciencia del cuidado de su propio cuerpo, así como tampoco del concepto de prevención”.

Como el establecimiento cuenta con la única vía de comunicación con las afueras de Pintos —una radio—, Esther Farías se ocupa de relevar las diversas problemáticas que surgen en la comunidad. Por eso, después de las clases, ya es un hábito para la maestra salir de gira por las casas, para informarse sobre las necesidades que puedan afligir a las familias. La ausencia de una cocinera, que ayude con la preparación del desayuno y del almuerzo diarios, y la inexistencia de un vehículo que permita operar ante cualquier imprevisto, son dos de las carencias de la institución que reclaman una pronta respuesta por parte del Gobierno Provincial. Entre las demandas prioritarias, también se cuenta la necesidad de tener agua potable para abastecer el consumo de la comunidad educativa.

Soñar, soñar

—Yo les suelo preguntar: ¿Te gustaría hacer una casa?

—Sí.

—¿Y cómo te gustaría hacerla?

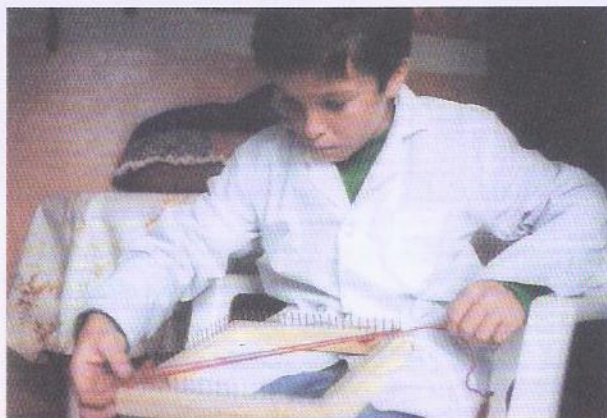
—Levantando las paredes.

—Y a vos, ¿no te gustaría más dibujar el plano de la casa y que sea otro el que levante la pared? ¿Qué te parece más lindo?

—Dibujar.

—Entonces vos serías el arquitecto de la casa. Pero para eso hay que estudiar.

Este breve diálogo entre la docente y uno de los alumnos refleja otro de los propósitos que, a largo plazo, persigue la 25 de Mayo: posibilitar que los estudiantes descubran la existencia de otras alternativas a las que se les presentan ante sus ojos. Esther Farías dice que los chicos de su escuela tienen una pureza y una ingenuidad diferentes, que no se ven en otras partes. Por eso, apunta a que no pierdan en el camino esta simplicidad que los distingue, pero que sí amplíen su horizonte de expectativas, para que más adelante puedan elegir su destino con mayor libertad.



Proyectos que se hilvanan

Aunque es pequeña, a la escuela 25 de Mayo no le faltan aspiraciones de crecimiento. Entre los proyectos más deseados ocupa un lugar privilegiado el albergue, cuya obra fue iniciada en 1989 y que está detenida desde hace tiempo. A la construcción sólo le faltan algunos detalles que la convertirían en espacio habitable, como la colocación de aberturas, pisos y sanitarios. La importancia del albergue reside, en primer lugar, en que evitaría las interrupciones en el proceso educativo que imponen las frecuentes inasistencias de los niños. Además, los alumnos podrían recibir un cuidado más integral de su salud y alimentación. Esto, introduciría un cambio notable en la comunidad.

Otra iniciativa del establecimiento, de concreción mucho más inmediata, es la inauguración de una escuela para adultos, dirigida a los hombres de la zona que no finalizaron el ciclo primario. “La propuesta surgió por la inquietud de unos diez padres que quieren aprender a escribir”, apunta la docente. El proyecto forma parte del Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos.

“Quiero que el día de mañana ellos puedan desenvolverse como hombres y mujeres de bien”, desea Esther. Y finaliza: “Quiero que amen y que defiendan el lugar en el que estén, acá o donde les toque estar”. De momento, la institución enseña con el ejemplo, custodiando la existencia de un paraje, casi imperceptible y perdido en las montañas, que se llama Pintos.

Por F.P.G.

Culturas Juveniles

“ Las transformaciones sociales, políticas y culturales, han introducido cambios en la categoría de los jóvenes, que ya no son los jóvenes de antaño”, señala Mariana Beltrán, psicóloga especialista en Educación y autora del libro *Las identidades juveniles en rituales de una escuela secundaria*. El texto ensaya una salida al interrogante de cómo asegurar la permanencia de los alumnos en el sistema, disminuyendo la violencia y favoreciendo el encuentro y respeto entre alumnos y profesores, a partir de un estudio de las expresiones juveniles desarrolladas en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano.

La escuela, como todas las instituciones sociales, ha sido testigo de un amplio proceso de transformación cultural que la enfrenta a nuevos desafíos, especialmente en el plano de las relaciones humanas. El nivel medio es donde los cambios golpean más fuerte, y, por ende, el lugar donde se hace más notoria la brecha que existe entre el docente, la oferta educativa y la demanda de los jóvenes: “Esto produce un distanciamiento sociocultural entre el mundo adulto y la cultura escolar; y el saber y sentir de los jóvenes”. La autora explica que esta situación trae como consecuencia fenómenos como la apatía, el aburrimiento, el desinterés, la violencia simbólica (concepto de Bourdieu), la deserción y el fracaso escolar “porque los chicos no terminan de integrarse en el colegio y no desarrollan un sentimiento de pertenencia”.

Desde esta perspectiva, el escenario actual presenta, por un lado, a un docente que transmite los “saberes legitimados”, es decir, lo que se debe saber para ser adulto y, por el otro, a un adolescente que maneja otra clase de saberes, vinculados a los nuevos formatos mediáticos, como los extraídos de la televisión o Internet.

– Ud. plantea que los jóvenes tienen una “lógica imaginativa”. ¿Qué significa este concepto?

– La lógica imaginativa significa que los jóvenes toleran moverse en el plano de la incertidumbre, de las inestabilidades. Esta lógica tiene una trama de saberes provisionales que son aceptados por el chico, que se adapta, a pe-



sar del caos, a convivir entre el sentido y el sinsentido. Este clima de inestabilidad se diferencia de la estructura que tienen los adultos. De este modo, a la lógica imaginativa se opone la lógica instrumental-racional, identificada con el docente. En la coyuntura actual, todos estamos afectados por la incertidumbre, pero, mientras el joven la incorpora como natural, el adulto, la sufre.



– *¿Cómo vencer, o al menos disminuir, esta distancia entre el universo del docente y el del alumno?*

–La clave está, antes que en incrementar las medidas disciplinarias de control, en ampliar el conocimiento del otro, conocimiento al que se llega favoreciendo los procesos de expresión autoconvocados por los chicos y de apertura y participación social.

Más allá de las clases

Para Beltrán, resultaron ejemplificadoras las experiencias colectivas desarrolladas en el Colegio Manuel Belgrano, como el centro de estudiantes, el grupo juvenil, la revista cultural *El Submarino*, el Belgrano Rock, las Olimpíadas, entre otras, a las que la autora denomina “rituales”. Se trata de situaciones de interacción, en las que tiene lugar una ceremonia comunicativa.

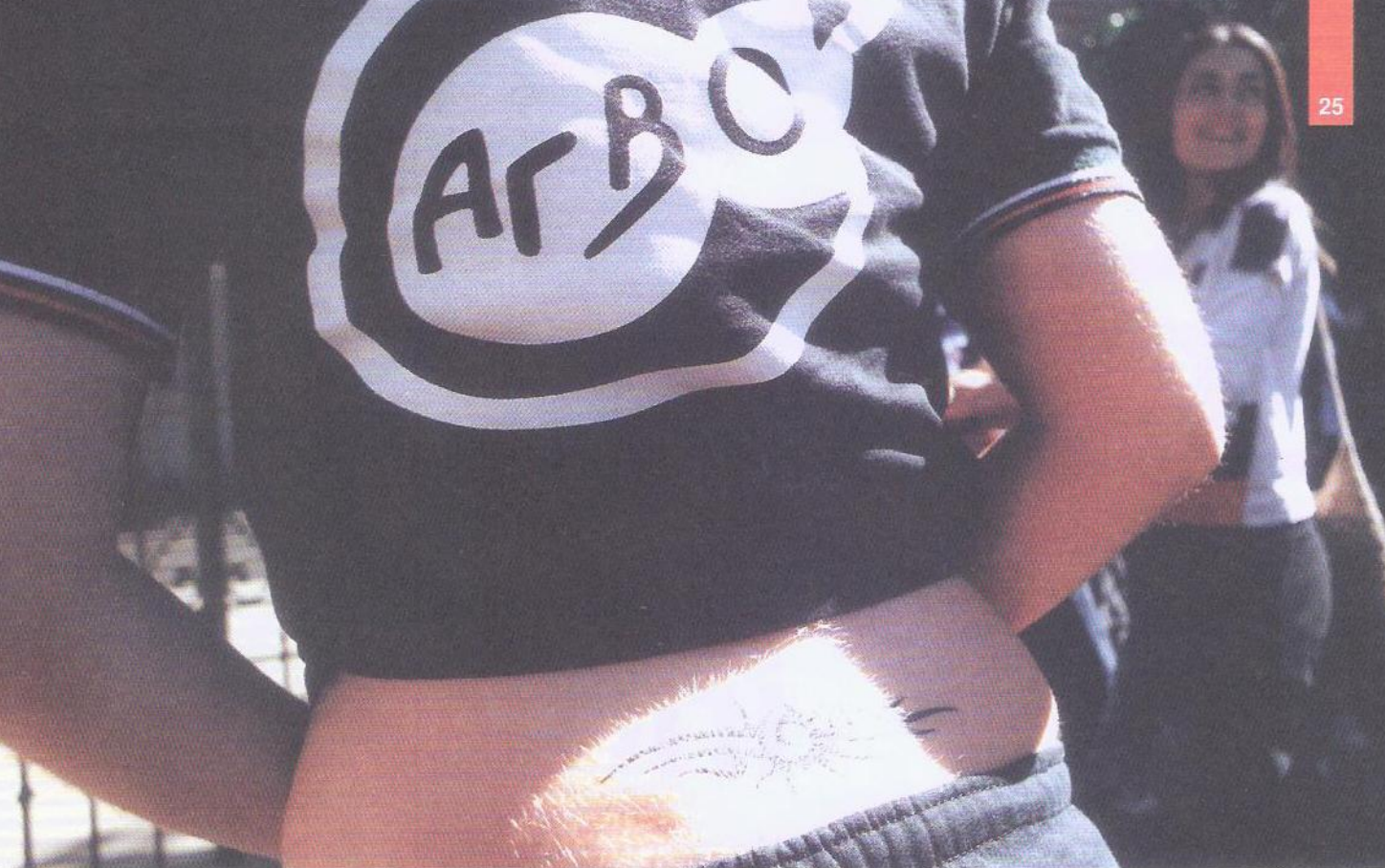
–*¿Cómo funcionan estos rituales no escolarizados y cuáles son sus efectos?*

–Además de los rituales tradicionales, vinculados al aula y al aprendizaje, en la escuela funcionan otros rituales que, como tienen lugar dentro de la institución, incorporarán marcas escolares. Por ejemplo, en el Belgrano Rock el ritual se evidencia en los aplausos, el pogo, los saltos en grupo, los agradecimientos, el repique de las baterías, entre otros signos que se repiten en cada evento y que están naturalizados por los participantes. Las marcas escolares se dan cuando, en el medio del recital, los chicos piden un abrazo para algún profesor o cuando agradecen con un canto al ordenanza que les prestó una tarima. Estos rituales favorecen la transversalización de las posiciones sociales y, principalmente, la integración a la institución en general, ya que desarrollan un senti-

miento de pertenencia. Esta vivencia se traducirá en una disminución de la violencia (entre los compañeros, hacia la autoridad e incluso, la que los chicos traen del barrio o la comunidad) y de la deserción escolar. Es decir, la cosa no queda en un festival de rock, sino que se traduce en hechos positivos: “Soy de la escuela tal, por ende, no la rompo, porque es como mi casa”.

–*¿Cuáles son los obstáculos con los que se enfrentan estas expresiones autoconvocadas y espacios de participación en el común de las escuelas?*

–Suele suceder que los adultos temen no poder controlar estos procesos o no saben cómo guiarlos. Hay que entender a las escuelas, porque tienen miedo que, con estas iniciativas, los chicos rompan las instala-



ciones o que desaparezcan las cosas. Entre los obstáculos también está la ausencia de personal colaborativo y, lo que es más grave, la falta de valoración de estas expresiones de los jóvenes. Podríamos decir que en muchas instituciones prevalece el desconocimiento del otro, que es visto como un ajeno que puede llegar a destruir el colegio.

—¿Qué condiciones estructurales favorecerían esta apertura de las escuelas?

—Hay que mejorar cuestiones objetivas, como la permanencia en la titularidad de ciertos cargos docentes. El nivel medio no genera un sentimiento de pertenencia en los profesores y para desarrollar la identidad es necesario estar en la escuela. Sin embargo, creo que el tema no pasa por una cuestión administrativa o de posibilidades materiales, sino por la necesidad de generar un proceso democrático dentro de la institución y la pre-

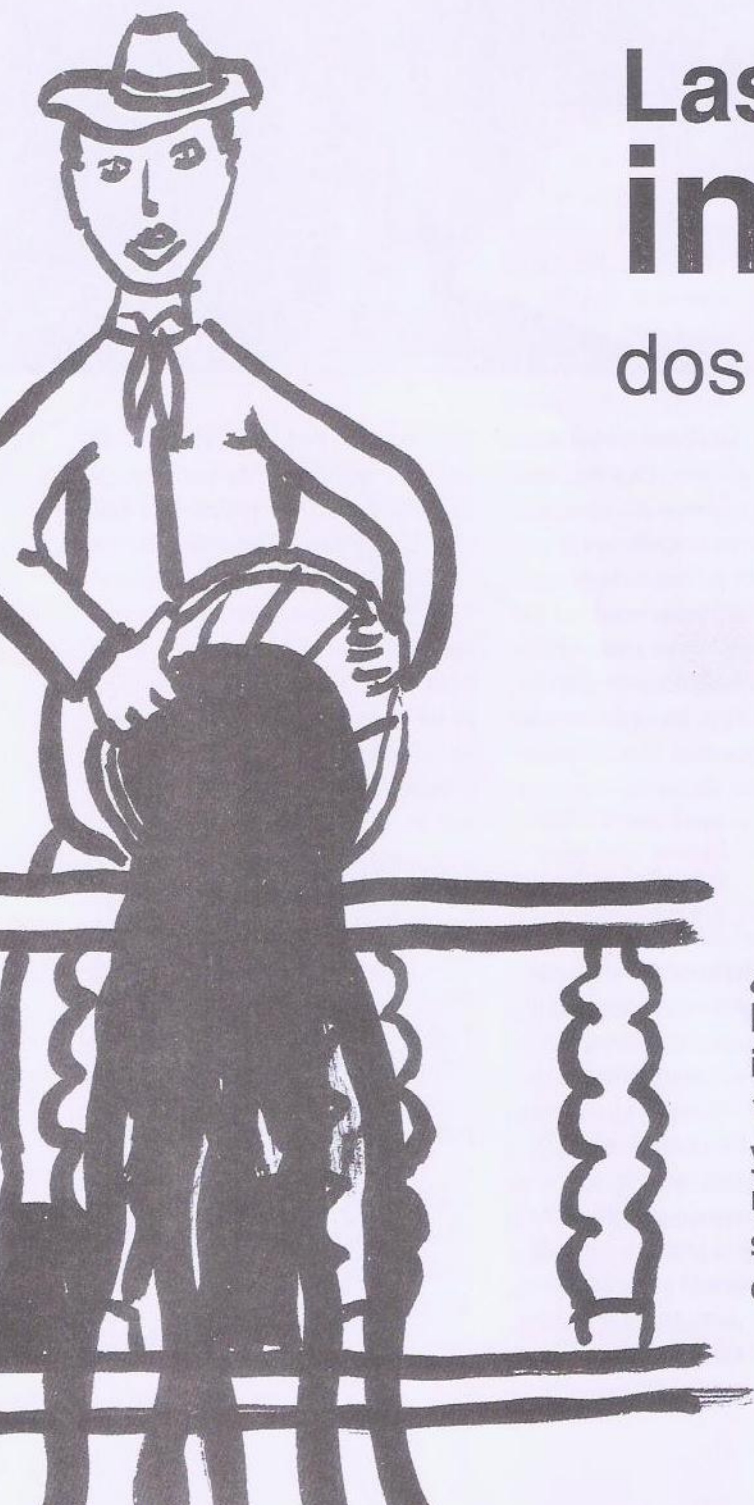
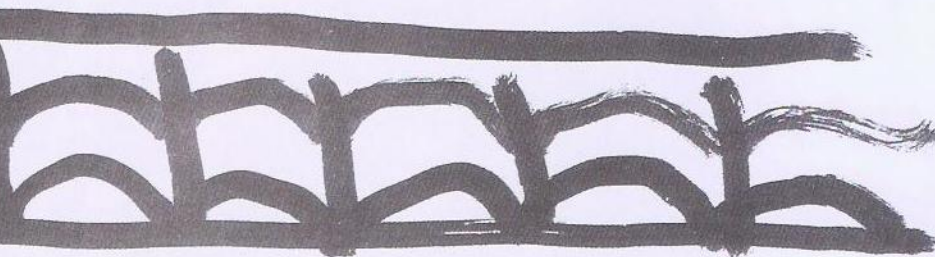
disposición a recuperar respuestas activas de los jóvenes. Hay escuelas limitadas, que no tienen recursos, pero que promueven la apertura a la comunidad y a los procesos de participación internos. Y otras que, con todos los recursos necesarios, tienen prejuicios, como “con estos chicos no se puede”. Hoy una escuela que no propicie procesos democráticos como un centro de estudiantes casi que cae en el anacronismo.

Dialogar en la diferencia

Mariana Beltrán propone, entonces, “no temer el encuentro con el otro” y fomentar y apoyar institucionalmente estos rituales que no corresponden a situaciones estrictamente escolarizadas. En ellas, el adulto debe estar presente, aunque sea inicialmente, señalando algunos límites. Luego, con la práctica, “los chicos irán aprendiendo a regularse solos”, tal como demuestran las experiencias del Manuel Belgrano.

“La escuela no debe dejar de ofrecer la transmisión de los conocimientos de antaño porque su función es transmitir saberes, incluso los conservadores”, apunta la especialista. Y continúa: “Pero hay que tener en cuenta que la integración no tiene lugar si no entendemos la lógica de pensar y sentir de los chicos y su visión de la realidad”. Así, la proximidad entre docentes y alumnos se logra través del diálogo surgido a partir de las diferencias socio culturales. “Esto no significa que el adulto deba ser adolescente, porque tiene que transmitir el conocimiento desde su lugar —advierte Beltrán—, pero sí debe ver lo que pasa del otro lado, tratar de comprender al joven y no limitarse a controlar”. En este proyecto, cada escuela encontrará su camino para facilitar este encuentro, a partir de los rituales de interacción que surjan según la historia institucional y los intereses de sus protagonistas.

Por F.P.G.



Las invasiones inglesas

dos siglos después

¿Cuál es el sentido de recordar la heroica resistencia criolla a las incursiones británicas de 1806 y 1807? Historiadores, periodistas y escritores de Córdoba responden ese interrogante sobre el acontecimiento inaugural de nuestro imaginario patriótico.



ahí está, colgada en una sala del Cabildo Histórico de Buenos Aires, la bandera del regimiento 71 de los bravos Highlanders (hombres de tierras altas) escoceses, arrebatada por los criollos al invasor británico, trofeo inicial de nuestro imaginario patriótico y antiimperialista.

Uno puede pararse un rato frente a ella, dejarse contagiar por su aura épica y revivir el orgullo infantil que sentimos al escuchar por primera vez aquel relato heroico de labios de nuestra maestra de la escuela primaria.

Doscientos años después de la resistencia a las invasiones inglesas, por nuestra conflictiva historia de independencias pendientes, han pasado otras circunstancias

e imágenes (la sumisión económica, el drama de Malvinas y hasta los goles de Maradona a los ingleses), que jalonan el sentimiento de una argentinidad que parece edificarse desde dos pilares paradójales: el mito de la rebelión triunfante contra el imperio —representado cabalmente por Inglaterra y por la misma España—, pero también una matriz de dependencia cultural-económica donde el ‘ser como ellos’ jugó un rol trascendente.

Los periodistas Enrique Lacolla y Juan Marguch y los historiadores Silverio Enrique Escudero y Efraín U. Bischoff reflexionan sobre el sentido que adquiere hoy la recordación de aquel acontecimiento, que dos siglos atrás marcó el inicio de nuestro sentimiento de Nación.

Pensar críticamente y sentir la historia

“Sin duda las invasiones inglesas son un referente decisivo en el imaginario patriótico nacional. Que una comunidad rioplatense y porteña hubiese sido capaz de hacer frente en dos ocasiones a la que, por su primacía marítima y coherencia política, era la primera potencia mundial en aquel entonces, espoleó el orgullo del país y ha mantenido esa sensación a lo largo del tiempo. Un hecho de armas de esa magnitud no se borra fácilmente del inconsciente colectivo y, por cierto, la enseñanza de la historia, oficial o no, ha contribuido a sostener esa imagen.

En ese momento, la pertenencia a la comunidad hispanoamericana era un hecho dado por el dato nada desdeñable de que éramos parte del Imperio español. Los habitantes del subcontinente se definían por su condición de españoles, no de argentinos o paraguayos o colombianos.

Las luchas comunes, contra los enemigos de España, primero, y contra España misma después, durante la guerra de la Independencia, confirmaron ese difuso arraigo, fundado, asimismo, en una lengua y en una religión idénticas para todos, y en muchísimos valores —y hasta disvalores— sociales compartidos, que provienen de esa matriz común.

Aunque se la ha solido negar en el pasado o se la ha verbalizado de labios para afuera desde las instancias del po-

der, en las situaciones de crisis esa solidaridad esencial suele exteriorizarse en el apoyo a los pueblos centroamericanos o caribeños agredidos por un poder exterior. Las agresiones de Estados Unidos a los países centroamericanos o del Caribe; el movimiento de simpatía hacia Argentina en el momento de la guerra de Malvinas —con alguna excepción—, fueron algunos de esos momentos. Esos impulsos simpáticos son expresivos de esa solidaridad elemental, a la que el mismísimo gobierno de la dictadura hubo de apelar a la hora de la verdad, cuando su loca infatuación, en el sentido de creerse socio en la lucha de las potencias anglosajonas contra el comunismo, se vino abajo con la llegada de la armada y el ejército británico al Atlántico sur, con pleno respaldo de Estados Unidos.

No obstante, no creo que exista una ‘anglofobia’ argentina. Más bien podría pensarse en una ‘anglomanía’. La admiración que nuestros sectores dirigentes sentían por Gran Bretaña se mezcla, a nivel popular, con la bronca futbolera y el rencor por el papel jugado por ese país en el desarrollo deformado de nuestra Nación. Lo que supone una actitud pasablemente neurótica, dicho sea de paso.

Yo mismo soy uno de esos ‘neuróticos’. No dejo de admirar la tenacidad, resolución, ponderación y habilidad con que los dirigentes británicos se manejaron a lo largo de la historia, aunque me repelan sus reiteradas brutalidad e hipocresía. Que son moneda común en el escenario mundial, por otra parte.





▶▶ Lo que pasa, como dijera un amigo mío, es que nuestros dirigentes y buena parte de la opinión media argentina, nutrieron esa admiración más allá de los límites de la prudencia. Entonces, ‘en vez de querer ser como los ingleses, quisieron ser ingleses...’. Si comprendiésemos esta sutil distinción, no se plantearía ningún problema de anglofobia o anglomanía.

La actitud correcta para valorar y enseñar la historia, apartándose tanto de la hagiografía como del sensacionalismo banalizador, es esforzarse por pensar críticamente. Instruirse escuchando más de una campana, en vez de tomar partido acríticamente por lo que resulta más fácil de comprender o lo más simpático que le cae a uno. Tratar de conectar la experiencia de la historia presente con las corrientes que vienen del pasado. Huir tanto de la congelación de los próceres en el mármol co-

mo de su reducción a la dimensión de sus problemas de alcoba. Todos los hombres son el hombre, pero cuando se es protagonista de un drama histórico éste trasciende a su portador y se posesiona de él. Sus rasgos personales podrán influir en la forma que desempeña su papel, pero éste estará informado siempre por hechos que lo exceden y que son los que determinan el verdadero interés biográfico del personaje.

Por último, hay que sentir la historia. Lo que implica cierta capacidad para comprender las circunstancias que moldearon los hechos que se narran y a los individuos que se mueven en su corriente. Es lo mismo que sentir la realidad”.

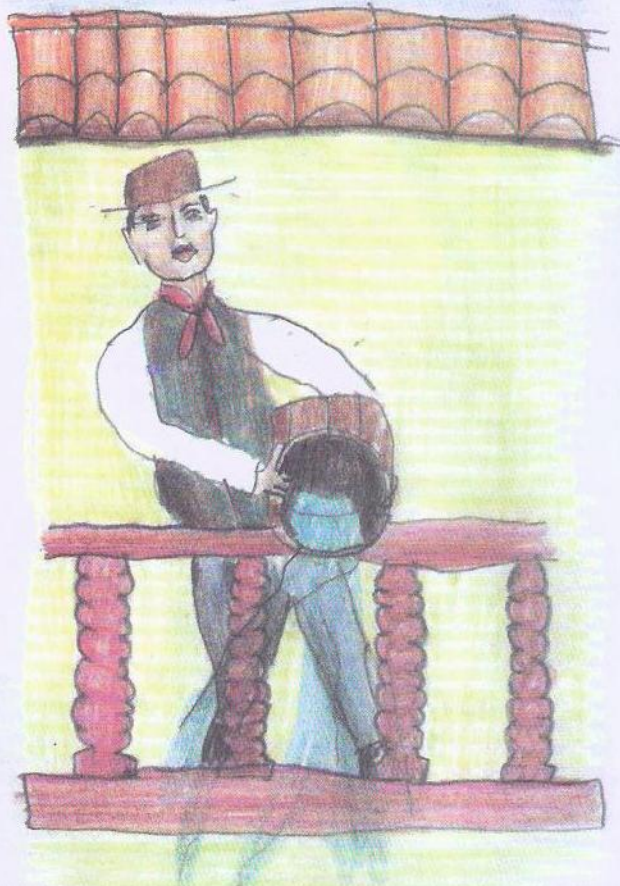
(Enrique Lacolla,
periodista y escritor)



Reivindicación de un virrey

“Desde el punto de vista de Córdoba, es necesario aclarar la verdad en torno a uno de los mitos de las invasiones inglesas: el de la supuesta ‘fuga’ y la actitud ‘cobarde’ del virrey Rafael de Sobre Monte, que le han valido severas críticas.

En realidad, lo que él hace, frente a la incursión inglesa, es actuar de acuerdo a las Leyes de Indias, es decir, trasladar la capital del Virreinato a un lugar más seguro. Cuando el 27 de junio de 1806, los británicos encabezados por Beresford se apoderan de la capital, Sobre Monte delega el mando en el gobernador de Montevideo, Pascual Ruiz Huidobro, a quien hizo saber que ‘declaraba, desde aquel momento, capital interina del Virreinato a la ciudad de Córdoba’. Incluso, los ingleses llegaron a atrapar la carreta que traía el dinero para armar un ejército de mil hombres. Por eso Sobre Monte llegó a Córdoba hasta sin ropas y tuvieron que hacerle una ropa nueva para que pudiera entrar. Acá reunió algunas tropas con el gobernador intendente Victorino Rodríguez, dando pruebas del prestigio que suscitaba su persona desde



Las invasiones inglesas

dos siglos después

la época en que había sido gobernador intendente de Córdoba (entre noviembre de 1784 y abril de 1797).

Después marchó hacia Buenos Aires, que va a ser reconquistada el 12 de agosto, antes de que él llegara. Además, desde la Posta de Río II, le escribió a Santiago de Liniers diciéndole que llevaba las tropas. Esto está en una carta que el historiador Juan Carlos Arias Divito encontró en el Archivo General de la Nación. En el mismo sentido, después hay una nota de Liniers a España, del 17 de marzo de 1808, con un relato sobre las invasiones inglesas, donde dice que 'faltaba un competente número de tropas regladas'. Y que Sobre Monte trató juiciosamente de dirigirse a Córdoba por todos los medios posibles para reunir las tropas, lo que consiguió en veinte días. Y después el Virrey se comunicó varias veces, instándolo a Liniers que si lo consideraba necesario él apuraba su retorno.

En este sentido, la historia ha sido injusta con Sobre Monte".

**(Efraín U. Bischoff,
historiador)**



La estampita, el mito y la realidad

“No es difícil encontrar una línea limítrofe entre la verdad y el mito en el relato oficial-escolar sobre las invasiones inglesas. Suele ocurrir que a la hora de analizar la realidad histórica argentina, por la falta de formación o ataduras ideológicas, no se consideran los factores económicos ni los que atienden a la política internacional. Aquel no fue un hecho casual. Conformó una alternativa en el juego geopolítico de Gran Bretaña en procura del control de los mares del sur. Para ello, no sólo era menester fortificar su estratégico asentamiento en las Islas Malvinas, sino asegurar fuentes de aprovisionamiento cercanas, cuanto vigilar el contrabando, desconociendo el acuerdo de explotación del puerto de Buenos Aires que habían suscripto las potencias europeas con el yerno del Virrey Joaquín del Pino y Roxas, Bernardino Rivadavia.

La estampita histórica sirve para mucho. Nos dice que Buenos Aires inició la reconquista, primero de la ciudad, y la defensa después, y que sobre ese hecho ha construido la virtual supremacía política de la ciudad puerto sobre el interior.

De lo que no habla es de los negocios, transacciones y transferencias de capital de la burguesía y comerciantes rioplatenses, que acataron —antes y después de 1810— las instrucciones que emanaban del embajador británico en Río de Janeiro, por lo que —antes de intentar y fortificar el camino de la independencia— tejieron alianzas con la corte

lusitana para sostener las pretensiones de la princesa Carlota Joaquina.

De esa forma, se consolidaron fortunas y alianzas que persisten en el cuadro social argentino, por lo que, para ocultar tanta ignominia, decidieron diluir culpas y se tornó ‘real’ la cobardía del Virrey de Sobre Monte, que siguió las más antiguas leyes de la guerra y las instrucciones de las Leyes de Indias, que recomiendan trasladar la sede del gobierno y el tesoro, para armar nuevos ejércitos e intentar la recuperación de la capital del Virreinato. Cuento éste que se reitera hasta el cansancio...

Esa continuidad histórica se refleja en la construcción de los partidos políticos argentinos que contienen —en su esencia— elementos que remiten a esa alianza, que se reflejará a lo largo de la historia argentina.

Es que nuestra clase dirigencial adopta como propia la moral presbiteriana que, en el camino de su salvación, se asume como ‘ente concentrador’ de la riqueza. Así controla la aduana, las inversiones financieras, ‘los ganados y las mieses’, ferrocarriles, etcétera, cuestión que consolida en la década de los 90 —con otro tipo de alianzas—, no importando que hayan quedado como testimonios del ‘triumfo de la ciudad’ la bandera del regimiento 71 de Highlanders. Al fin y al cabo, Winston Churchill —al final de la II Guerra Mundial—, reinstaló a Gran Bretaña en la mesa de las decisiones mundiales”.

**(Silverio Enrique Escudero,
periodista e historiador)**

El despertar de la conciencia libertadora

“¿Por qué vinieron los ingleses? Primero, porque habían tomado toda la zona del sur del África y querían extender sus dominios. Los británicos han tenido siempre una gran visión geopolítica, desde que vencieron a los holandeses y establecieron su primacía en el mar, y necesitaban para cerrar el circuito geopolítico tomar Buenos Aires. Además, Inglaterra estaba en guerra con España. Los ingleses no atacaban directamente a España, sino que vinieron a las colonias, donde entrevieron un gran mercado. No hay que olvidar que vivían los comienzos de la revolución industrial, que se inició justamente en Inglaterra. Acá había un mercado virgen, protegido por el monopolio, porque no se podía comerciar más que con España y ese país siempre tuvo un sector industrial

muy atrasado y no podía suplir las necesidades de las colonias. Ese mercado quisieron ocupar los ingleses.

Tal como se enseña, el tema de las invasiones inglesas es más una cuestión bonaerense que nacional, a pesar de que en la segunda invasión afluyó del interior del país gente que fue a pelear para expulsar a los ingleses. Pero se lo estudia como si fuera la reconquista de Buenos Aires y nada más. Lo cual fue cierto, pero no se toman en cuenta las implicancias que hubieran seguido a la consolidación del dominio inglés sobre Buenos Aires. Si se hacían fuertes allí, después se habrían extendido a todo el territorio, como hicieron en la India, donde tomaron un pequeño enclave y en poco tiempo, el resto del país. No era un problema exclusivamente porteño, era un problema nacional. De hecho sirvió para despertar la conciencia acerca de la posibilidad de liberarse del dominio

español. Le dio a los criollos conciencia de su capacidad de autodefensa.

Además, la economía estaba estrangulada por el monopolio y florecía tremendamente el contrabando. Hacia el año 1650, la ciudad de Buenos Aires no tenía mil habitantes y ya se hizo el primer juicio por contrabando, que fundamentalmente estaba instigado por los ingleses.

La Generación del '80 del siglo XIX hizo un modelo de país, incluido en la división internacional de la economía impuesta por los imperios, en la cual nosotros éramos nada más que proveedores de alimentos y fibras. Y nos legó dos cosas: una, que fue un ejemplo para América Latina, la Ley 1.420 de educación pública, laica y gratuita. Pero nos dejó también una tara: la soberbia de considerarnos europeos. A eso lo dijo uno de los prohombres de esa tendencia, Juan Bautista Alberdi: 'Nosotros somos europeos en América'.

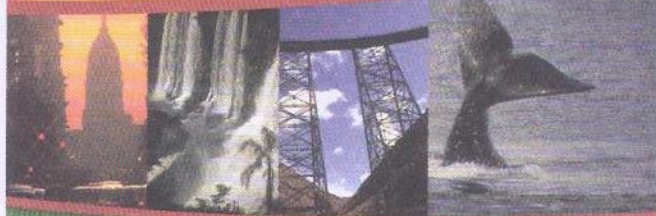
El desconocimiento que tenemos de América Latina es una prolongación del legado cultural de la Generación del '80. El estudiante de primario y secundario no conoce casi nada de América Latina. Lo que se debe hacer, justamente ahora, ya que se está haciendo una revisión del polimodal, es darle un énfasis latinoamericano a la currícula. Seguimos estudiando las batallas de Napoleón o la cultura del antiguo Egipto; eso está bien, pero el eje histórico y geográfico debiera ser Latinoamérica. Nos guste o no nos guste, somos latinoamericanos y nuestro destino va a pasar por América Latina.

En cuanto al uso de la violencia, hay que distinguir una cuestión que tiene actualidad: una guerra de liberación no es terrorismo. Si te van a invadir tu casa, tirás con lo que tenés. Cuando los argelinos aplicaban el terrorismo durante la dominación francesa en Argelia, creo que eso estaba legitimado por el hecho de que luchaban por la liberación, como hicieron los vietnamitas. Una cosa es eso y otra cuando se usa el terrorismo como metodología en una guerra civil, porque ahí nos estamos matando entre hermanos. Hay una alienación de los medios periodísticos con relación a lo que debiera tenerse siempre presente: la causa nacional; en nuestro caso, la causa latinoamericana. Hoy, 200 años después de las invasiones inglesas, lo que debiera reivindicarse es eso: la unidad del pueblo contra la dominación extranjera. Y la toma de conciencia de que cuando el pueblo se une en un objetivo sano, puede obrar maravillas".

(Juan Marguch, periodista)

Por A.O.

Ya sea por trabajo o por placer...



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

TERMAS DE RIO HONDO

Bus desde Cba. 3 Nts. - Hotel Bilbao 2* - Pensión Completa

Vigencia: Septiembre - Octubre

\$259

CAMBORIU

Bus desde Cba. Traslados de entrada y salida - 7 Nts. Hotel Marimar 3* sup. - 1/2 Pensión

Vigencia: Septiembre - Octubre

\$699

CATARATAS

Bus a desde Cba. - Traslados de entrada y salida - 3 Nts. Hotel Tarobá 3* - 1/2 Pensión - Exc.: Cataratas

Argentinas, Cataratas Brasileñas, Represa de Itaipú, Hito Tres Fronteras, City en Foz. No incluye entradas a los parques. Vigencia: Septiembre - Octubre

\$369

ESCAPADA A SALTA

Bus desde Cba. - Traslados de entada y llegada - 3 Nts. Hotel Posada del Marquez 3* - Desayuno - Exc.: Visita a la ciudad

Vigencia: Septiembre - Diciembre

\$388

PUERTO MADRYN

Bus desde Cba. - Traslados de llegada y salida - 3 Nts. Hotel Gran Madryn 2* - Desayuno - Exc. Full Day

Península Valdéz s/acceso a reservas y City Tour.

Vigencia: Septiembre - Octubre

\$470

Excursiones

TuriCentro

E.V. y T. Legajo N° 439

25 de Mayo 427 - Sede U.E.P.C. - Tel.: (0351) 410-1355

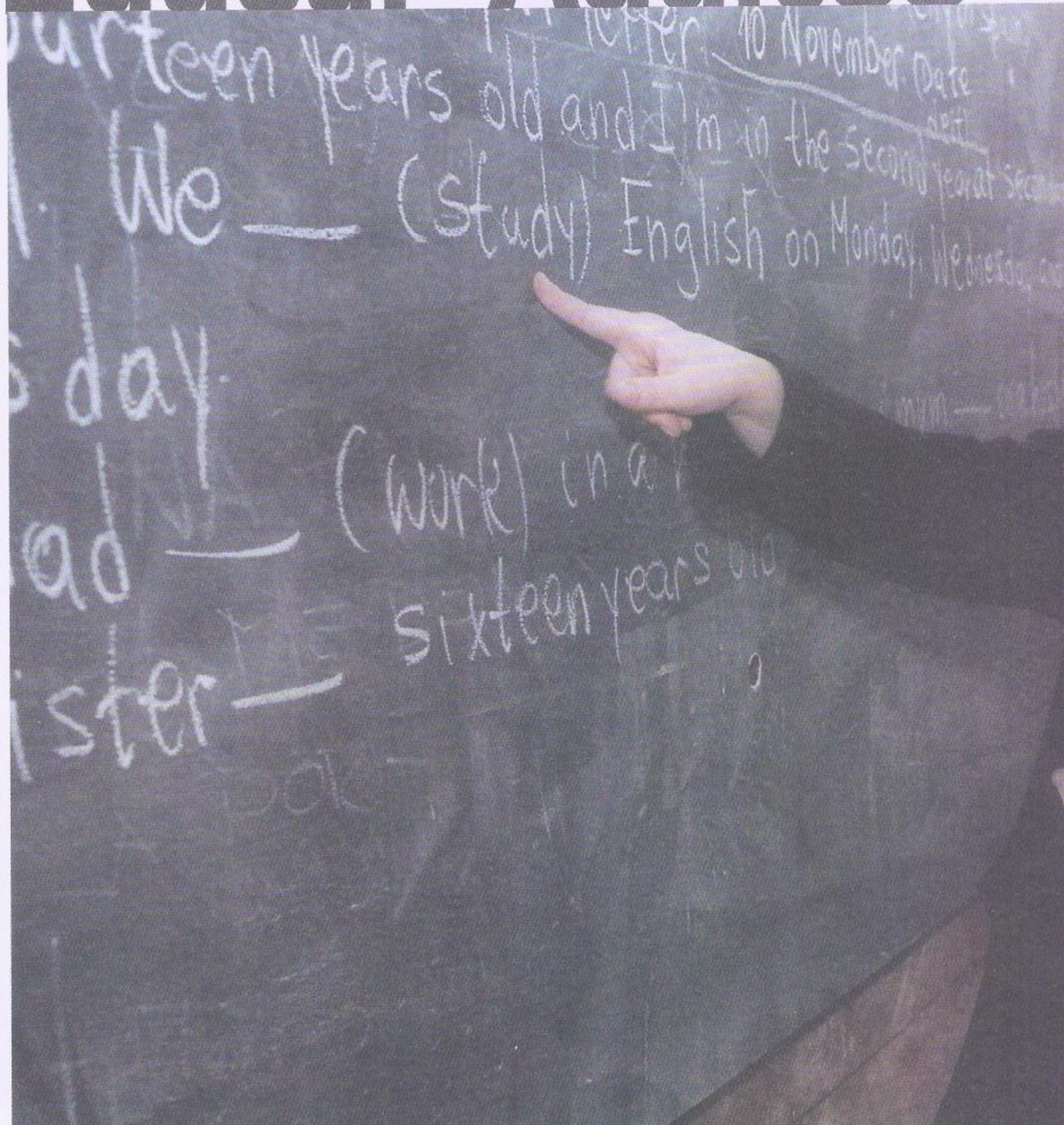
Dean Funes 283 - Casa Central - Tel.: (0351) 411-5300

Maipú 812 3° "J" - Sucursal Capital Federal - (011) 5779-4150

uepc@turicentroviajes.com

En Córdoba, el 18% de los mayores de 15 años no terminó la primaria. El dato es preocupante, pero se agrava si se ve, además, que, en todo el país, el porcentaje de la población mayor de 15 años que no fue nunca a la escuela, la que no completó el primario y la que sólo completó la escuela primaria suma el 46 por ciento. Ese índice ya rebasa los límites de lo meramente preocupante para acomodarse en el terreno de lo alarmante.

Educación Adultos



Esos jóvenes son los destinatarios naturales del sistema de educación para adultos, sin embargo los que acuden a él se encuentran con una estructura que carece de contenidos específicos para capacitarlos en la medida de sus necesidades e intereses, según explica María del Carmen Lorenzatti, docente e investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

El nivel primario destinado a personas adultas que surgió para capacitar a los trabajadores que no habían completado su instrucción, en la actualidad –fundamentalmente a partir de 2000, cuando comienza a usarse la denominación de educación de *jóvenes y adultos*–, resultó el depositario del fracaso del sistema educativo general, “pero en lugar de brindar contenidos especialmente diseñados

para esa población se imparten contenidos propios de la educación regular”, sintetiza la investigadora. Una de las principales conclusiones a las que arribó es que se produce una “homologación normativa”, lo que en términos prácticos significa “que existe un consentimiento tácito, una aprobación por parte del Estado que la transformación en educación de jóvenes y adultos adque-





re las mismas características que la Transformación Educativa en general”. Uno de los primeros centros de enseñanza para adultos en Córdoba —afirma— se creó en Cruz del Eje, a fines del siglo XIX “para capacitar a los empleados del ferrocarril. Hoy, en 2006, a más de 100 años de esa primera experiencia, los docentes de adultos aún carecen de un estatuto propio y deben regularse por el estatuto docente de niños, lo que evidencia hasta qué punto se da ese fenómeno de la homologación detectado en el estudio”.

Lorenzatti realizó entre 2002 y 2004 una investigación que tomó como objeto “la oferta educativa de nivel primario de jóvenes y adultos”, en Córdoba. Para el trabajo, se estudiaron las normativas y documentos que regulan este tipo de enseñanza, además de analizar la vida cotidiana en dos centros educativos de la ciudad de Córdoba.

Una de las primeras cosas que se advierte en los centros es la presencia de muchos jóvenes que acuden al sistema de adultos tras fracasar en el

sistema educativo regular, lo que hace que convivan en una misma aula desde adolescentes hasta alumnos de edad madura que están comenzando su alfabetización, con otros que ya tienen conocimientos adquiridos en anteriores pasos escolares, mientras que frente a ellos se ubica un maestro cuya preparación lo especializó para tratar con niños. Sin embargo, este fenómeno está lejos de constituir el problema de fondo.

“El tema de las edades no puede ser analizado en forma literal”, advierte Lorenzatti. “Puede tratarse de jóvenes de 16 o 17 años, pero que por experiencia de vida y por los roles que asumen pueden ser considerados adultos”. Incluso afirma que no es un tema cronológico sino que lo que importa es la condición social del alumno. Y los números respaldan las palabras de la investigadora. Al analizar los datos de la Memoria del mes de diciembre de 2005 correspondientes a 53 centros educativos de la zona sur de la ciudad de Córdoba, se comprueba que el 62 por ciento de los alumnos (1.178)

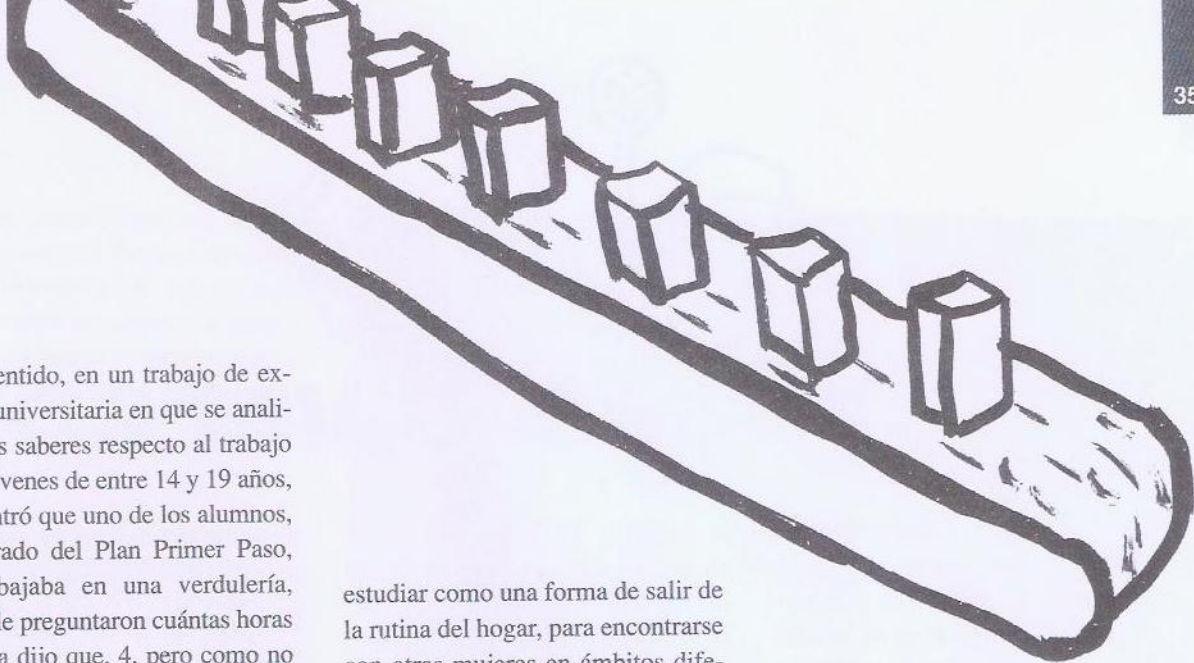
son jóvenes de entre 12 y 29 años y que de esos, una quinta parte (289) están matriculados en institutos educativos que funcionan en centros carcelarios.

Todo esto hace que hablar de “jóvenes” como un grupo social homogéneo sea engañoso, advierte Lorenzatti. Además, según destaca la investigación, “En la mayoría de los centros, los jóvenes han desertado (en su mayoría por la necesidad de trabajar) o han sido expulsados de la escuela primaria diurna. En distintos talleres, los docentes plantean que los alumnos repiten y por un problema de edad ya no pueden ser recibidos en el mismo grado, por lo cual los derivan a la escuela nocturna, en muchas ocasiones sin tener la edad reglamentaria para ingresar”.

Enseñar desde lo básico

“El principal problema es que los contenidos no se basan en las realidades y experiencias de esos alumnos, ni se prepara a los jóvenes para que desempeñen su rol de ciudadanos y entiendan el medio social en que se desenvuelven. Lo que ellos necesitan son conocimientos de interés y de uso, que no es igual a utilidad, ya que no se debe olvidar que estos alumnos no están en condiciones de perder el tiempo. En cada clase deben incorporar nuevos aprendizajes ya que no se sabe por cuánto tiempo seguirán asistiendo”.

A la hora de dar ejemplos sobre lo que son conocimientos “de interés y de uso”, la investigadora menciona, por ejemplo, el tema del trabajo: “¿Qué implica tener un empleo?, ¿cuáles son sus derechos?, ¿qué tipos de trabajo pueden realizar?: esos son aspectos que hacen a la vida cotidiana de los alumnos”.



En tal sentido, en un trabajo de extensión universitaria en que se analizaron los saberes respecto al trabajo de los jóvenes de entre 14 y 19 años, se encontró que uno de los alumnos, incorporado del Plan Primer Paso, que trabajaba en una verdulería, cuando le preguntaron cuántas horas trabajaba dijo que, 4, pero como no sabía la hora, al preguntarle desde qué hora hasta qué hora, dijo: de 9 a 10. Después, explicó que iba toda la mañana y un rato a la tarde”.

Está claro que este tipo de necesidades educativas no se satisface limitándose a los manuales como material de estudio.

Escuela como espacio social

La relación docente-alumno, e incluso de los alumnos entre sí, se torna más compleja por el hecho de que el espacio escolar se convierte en algo mucho más amplio que en un mero espacio de aprendizaje. “El aula se convierte en escenario de las relaciones del Estado con esos sectores de la comunidad y en el que aparece de diferentes maneras”. En su trabajo de campo, Lorenzatti comprobó que en ese espacio conviven la imagen del Estado como autoridad, encarnado no sólo en la maestra, sino también en el policía y el Estado asistencial, que aparece tanto en las figuras de los beneficiarios de los planes Jefes y Jefas como en la existencia del Paicor.

Sin embargo, además de un ámbito de intervención estatal, el aula se convierte en un espacio de encuentro social. “Hay mujeres que van a

estudiar como una forma de salir de la rutina del hogar, para encontrarse con otras mujeres en ámbitos diferentes a los domésticos y compartir sus experiencias que pueden ir desde problemas económicos hasta maltratos y abusos en la familia. Eso no está mal, pero hay que tener en cuenta esas realidades a la hora de establecer una propuesta de enseñanza”, insiste Lorenzatti.

Lo que queda por hacer

Lorenzatti pone especial énfasis en que la simple alfabetización, entendida como el aprendizaje del código alfabético, no prepara al alumno para vivir y comprender su realidad. “Es vital que aprenda a leer y escribir y eso, sin duda, representa un salto muy importante para ese alumno. Pero no se debe perder de vista que además tiene que saber interpretar la realidad en la que vive y eso tiene relación con los conocimientos que presenta la escuela en una propuesta de enseñanza. De lo que se trata es que el alumno sea capaz de posicionarse en este mundo letrado, conocer sus derechos y poder ejercerlos. “El sólo hecho de saber leer no los prepara en la medida en que, por ejemplo, no entienden los meses del año o no saben distinguir entre Nación, Provincia y Municipio y creen, por ejemplo, que

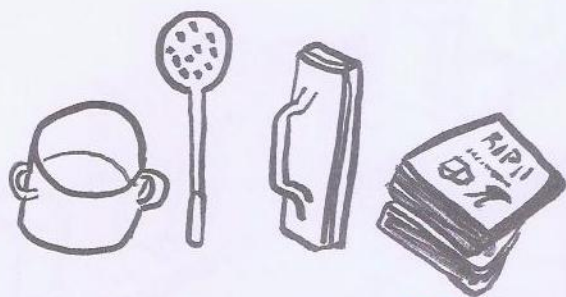
Kirchner es el presidente de Córdoba”, agrega.

Lo que se necesita hacer, según Lorenzatti, es no sólo darle especificidad a los contenidos académicos de la educación primaria para adultos, pensarlos para esos alumnos en función de sus particularidades e intereses, buscarles utilidad práctica y aplicación inmediata, sino además, articular el sistema con otros programas de estudios y con instituciones que permitan alternativas laborales.

“En general, los que terminan el primario de adultos no continúan con el secundario por diversas razones, por ejemplo, que están separados geográficamente. Hasta ese punto llega la falta de articulación entre ambos sistemas. Algo similar ocurre con los intentos de brindar una formación orientada al trabajo”.

“Es mucho lo que hay por hacer, una de las dimensiones fundamentales es la formación docente y puede sonar utópico e imposible, pero hay que comenzar de alguna manera”.

Por M.M.



Intereses diversos

“En los Centros Educativos para Adultos no hay adultos mayores”, sostienen Alicia Soldevila y Eduardo Ortolanis, integrantes de la cátedra “Trabajo Social en familias”, de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba, que entre el 2002 y 2003 estudiaron las dificultades con las que se enfrentan y las estrategias que ponen en marcha las familias para que alguno de sus miembros pueda concluir sus estudios, por fuera del sistema educativo regular. “La idea que uno tiene acerca de que a la escuela primaria nocturna acuden ‘abuelos’ es equivocada”, insiste Soldevila, quien acompaña la afirmación con cifras: “Tanto en los primarios como en los secundarios el mayor porcentaje de estudiantes –cerca del 40– se ubica en una fran-

ja etaria que va de los 14 a los 20 años. Luego le sigue, con un 31,5% los de 21 a 30 años; los de 31 a 45 representan el 21%, y sólo el 7,8% son adultos mayores de 46 años”.

“Incluso si uno indaga acerca de cuál es su posición dentro del grupo familiar, ve que esos alumnos, en un 55%, son hijos o hijas, en un 20% son padres o madres (en el caso de las mujeres se eleva al 29%); y sólo un 7,89% se compone de abuelos o abuelas”, indica Ortolanis.

“Esto genera –según sostiene Soldevila– que dentro del aula existan diversos intereses que muchas veces no se pueden compatibilizar: para los adolescentes y los jóvenes lo más importante es encontrar un grupo de pares –por fuera de los de la esquina o el baile– además de com-

pletar sus estudios para conseguir un trabajo o ir a la Universidad”.

En cambio, para los mayores, se ponen en juego otro tipo de motivaciones más vinculadas a la autoestima y al deseo de no tener que pedir ayuda: “En las entrevistas descubrimos que muchos vuelven para poder ayudar a sus hijos en las tareas, para no tener que preguntar qué dicen los carteles, o para poder mandar una carta. En definitiva, ellos sienten que es una deuda y que la escuela los va a ayudar a ‘ser alguien’”, afirma Soldevilla.

“Para muchos, terminar la escuela –sostiene Ortolanis– implica romper con la historia familiar, llegar a un lugar al que ningún otro miembro de su familia ha llegado”. “Para los chicos implica la expectativa de poder salir del mercado laboral informal e insertarse en el formal –aunque, se lamenta Soldevila, para eso las escuelas debieran reconvertirse y tener computación e inglés–; para los padres, la escuela es ‘para que sepan defenderse en la vida’”.

Uno de los datos más llamativos de la investigación es que “muchos de los que tenían título primario, debieron volver a hacer el nivel, porque carecían de los conocimientos mínimos para acceder al secundario”. De la misma manera, muchos decían que, en su tránsito por la escuela común, “habían llegado al 4º grado, porque las maestras los habían he-



cho pasar, sin saber leer y escribir”, recuerda Ortolanis. El fracaso escolar en el sistema regular y la consiguiente frustración personal acompañan a muchos de los alumnos de los CENMA y CENPA: “Muchos de los jóvenes que están en la Escuela para Adultos pasaron por la escuela común, rotulados como ‘chicos problema’, y en la de adultos se convirtieron en los mejores alumnos”. “Había un caso desgarrador –recuerda Soldevilla– de un chico que lo habían derivado a una escuela especial, y que cuando ingresó al CENMA, los docentes señalaban que era muy inteligente y tenía un muy alto rendimiento. A ese alumno se le quebró el proyecto dentro del sistema educativo: el insistía que iba a la nocturna porque no le daba la cabeza”.

Familia y escuela

Aunque no existan diferencias entre las escuelas primarias y de nivel medio, en cuanto a la edad de los chicos que asisten a ellas y a su procedencia –“en ambos casos, los estudiantes provienen de sectores populares”–, los investigadores, sí notaron que “uno ve más pobreza en el primario que en el secundario”.

Uno de los objetivos del trabajo fue analizar qué pasaba con las familias y las escuelas, es decir, qué estrategias debían ponerse en marcha para poder incorporarse a los centros educativos: “Para retomar sus estudios, los integrantes de las familias debían abandonar alguna tarea que realizaban –las del hogar, en el caso de las mujeres, u horas de empleo o changas– o invertir recursos, que muchas veces no tienen”. “Uno de los temas fundamentales es el de los hijos: más del 60% de las mujeres no tenía en quién delegar el cuidado de los chicos, ya sea que fueran ellas las madres o las hermanas mayores que quedaban al cuidado de los más pequeños”. “Esto es fuente de mucho conflicto en los hogares. Porque en el caso de las mujeres genera una sobrecarga, a fin de ‘dejar todo listo’ para poder ir a la escuela”, comenta Ortolanis.

“Como instituciones, las escuelas están pensadas para la familia tipo y tradicional: un padre, que sale a trabajar, una madre, que se queda en la casa, ocupándose de las quehaceres domésticos, cuidando a sus hijos y ayudándoles con la tarea de la escuela”, dice Ortolanis. Este modelo –donde los hijos cumplen función de hijos, y los mayores son los sostenedores del hogar–, sin embargo, es-

tá muy lejos de la realidad, mucho más de las familias usuarias del sistema educativo para adultos: “Aquí vemos familias extendidas, que se conforman como tales como una estrategia para poder hacer frente a la situación económica y optimizar los recursos con los que cuentan. “Cuando ahondamos, vemos que estas familias tienen un promedio de seis miembros, con ingresos escasos e inestables, viviendas pequeñas: con lo cual cuando las maestras mandan a los alumnos –ya sea que sus estudiantes sean mayores, jóvenes, o niños– a hacer tarea a la casa, hay que pensar que ni siquiera existe un espacio físico que pueda dedicarse a ese fin”.

Sin embargo, “a pesar de que los docentes son capaces de diagnosticar todos estos problemas estructurales; que ven que dentro del aula hay diversos intereses, según la edad de sus alumnos; que pueden ver las divergencias existentes entre las historias personales de aprendizaje; todo esto no se traduce en propuestas educativas diferenciales”, sostienen a coro. “La escuela sigue trabajando de la misma manera y le es imposible articular un proyecto que contemple, no sólo en el discurso, la diversidad”, finalizan.

Por M.B.A.

Opiniones

“La problemática básica es que no tenemos una Dirección exclusivamente dedicada a la educación de adultos. En lugar de eso, sólo contamos con una subdirección dependiente de Demes. Otro problema es el de no poseer un lugar físico propio. Como en todo lo referido a lo edilicio, dependemos de los primarios y existen problemas comunes

que se derivan del hecho de estar ‘como de prestado’. Eso nos convierte en parias que no tenemos ‘derecho a’, además de que hay permanentes problemas con los directores de primarias. Tenemos que dedicar tiempo a resolver cuestiones administrativas que bien podríamos dedicar a tareas más vinculadas con lo pedagógico.

A todo esto se suma el escaso personal con que contamos. Una solución sería que se recategorizaran los CENMAS (Centros Educativos de Nivel Medio para Adultos). En función de la cantidad de alumnos que tenemos inscriptos, podríamos contar con una vicedirección y más docentes y administrativos. Por ejemplo, en nuestro caso, tenemos once divisiones noc-

Opiniones



turnas y tres vespertinas, y sólo contamos con una secretaria y un preceptor para todo. De hecho, hay dos administrativos que deben realizar tareas de preceptor. ¿Cómo enfrentamos este problema? Muy simple: desdoblando nuestras tareas y ampliando el horario para alcanzar a cubrir el trabajo que tenemos. Eso nos limita al punto que muchos proyectos pedagógicos no se pueden poner en práctica.”

José Luis Silvera

(Director del Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (Cenma) N° 23 de la ciudad de Córdoba)

“El problema que más nos aqueja y que ha pasado a ser un desafío pedagógico en nuestra institución es la retención escolar.

Intentamos abordar un aprendizaje basado en los conocimientos previos de los alumnos, apuntando a establecer un puente entre lo que saben, lo que esperamos que puedan alcanzar, y que a la vez concreten la socialización con sus pares y se integren al medio social.

Elaboramos proyectos flexibles con una orientación abierta pero guiada, considerando los intereses de los jóvenes adultos. También realizamos talleres con orientación laboral, proyectos donde se comparten experiencias educativas con otros establecimientos nocturnos, además de profundizar una articulación con los centros de educación media de adultos.

Sabemos que es necesario formular estrategias específicas para que sientan que la escuela es la principal fuente de acceso a los conocimientos relevantes en lo personal y en lo social, y para que completen sus estudios en forma exitosa.”

Mabel Algarbe

(Directora de la Escuela Primaria nocturna 25 de mayo)

“En los '70, la educación se concebía como medio de movilidad y ascenso social, y quienes concurrían a las escuelas para adultos eran mayores. Hoy, estamos ante nuevos escenarios y nuevos públicos: la mayoría de los alumnos tiene entre 18 y 21 años, y les resulta cada vez más difícil conseguir trabajo, incluso los más calificados no acceden a los puestos para los que fueron formados. Yo creo, entonces, que quizás no hay que capacitarlos para una salida laboral inmediata o no —por lo menos— con esa expectativa, sino formarlos para que continúen aprendiendo. Hay que revalorizar el conocimiento porque estoy convencida de que la mejor capacitación laboral es una sólida formación general.

Además, tenemos que encontrar el modo de prender una chispa de interés por el conocimiento porque el sujeto de la educación de adultos, al igual que toda la sociedad, está atravesado por el desinterés, por el ‘¿para qué me sirve?’

Muchos de los que asisten a las escuelas de adultos lo hacen para conseguir trabajo, otros porque los obli-

gan los padres o para encontrarse con el grupo de pares; son pocos los que lo hacen motivados por aprender y eso causa el desgranamiento: el que encontró una changa, se va. Por eso, creo que hay que pensar, también, estrategias de retención para que ese alumno pueda volver y no quede desconectado. En ese sentido, la oferta a distancia es una modalidad que ha crecido en el nivel medio, a través de convenios con entidades oficiales, con sindicatos, con empresas privadas y ha permitido recuperar adultos que no habían terminado su secundario.

Yo creo que los cambios socioeconómicos han desvirtuado el mandato fundacional de la educación de adultos. Desde la desaparición de la DINEA (que se crea en 1965 para articular los procesos de alfabetización que tienen que estar unidos a procesos de post-alfabetización) falta un organismo rector, lo que pone en evidencia el desinterés por la educación de adultos, desinterés que también se manifiesta a la hora de asignar cargos.

Sigue faltando, por otra parte, una formación específica de los docentes, porque las estrategias pedagógicas y cognitivas que deben utilizar son diferentes.

El sistema, en definitiva, tiene que empezar por preguntarse por qué crece la educación de adultos: mientras no dé respuestas ni tenga políticas educativas específicas, en el marco de políticas educativas generales, vamos a seguir sólo poniendo parches”.

Esther Coronel

(Ex Inspectora de escuelas de adultos)

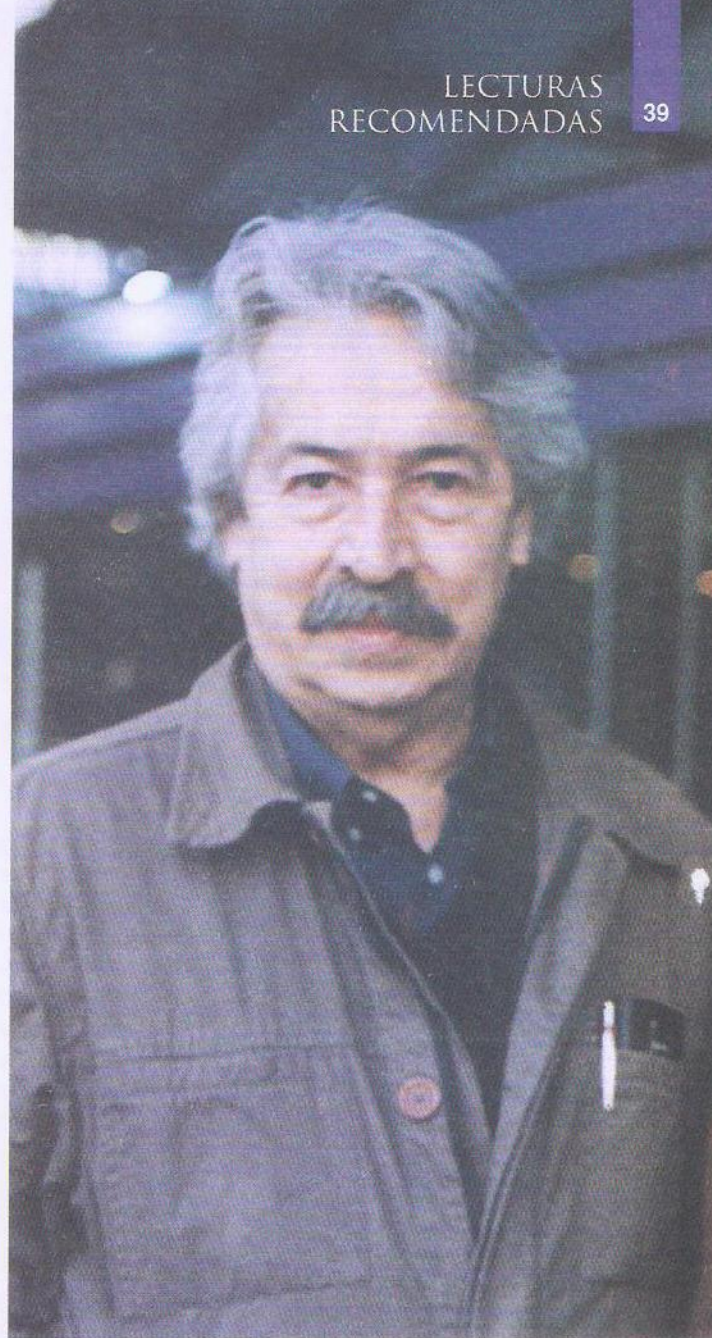
El placer de la lectura

“ Yo creo que para un maestro es muy fácil incentivar a los chicos a la lectura. No tiene nada más que andar con un libro bajo el brazo y dejar que los alumnos lo vean porque si los niños le ven un libro, lo van a espiar porque son curiosos. Si después lo comenta con otra maestra o se prestan libros entre ellos, se van a preguntar qué es lo que les interesa tanto. Y nunca hay que decirles: ‘tenés que leer’. Estoy convencido de que hay que mostrarles que la lectura, es algo placentero; nosotros, los mayores, somos los que tenemos que leer y mostrarles que leer es lindo, que lo disfrutamos, que vale la pena.

Por otra parte, el incentivo de la lectura y de la escritura está tan mezclado, que casi no se puede separar una cosa de la otra: cuando a uno comienza a gustarle la lectura, tiene por ahí ganas de agarrar un lápiz y un papel y ponerse a escribir, pero porque le gratifica leer un cuento, un poema, y todas las cosas que nos gustan, nos tientan a imitarlas.

Creo que a la lectura se entra por todos lados. Aun los libros marketineros pueden ser un punto de inicio. De todos modos, estoy seguro de que, dentro de no mucho tiempo, vamos a preguntarnos dónde están los libros de *Elige tu propia aventura*, mientras que los *Cuentos de la Selva* de Horacio Quiroga, que nunca vendieron tanto, todavía van a estar en los estantes de las bibliotecas.

Para que los chicos lean, sólo hay que crear las condiciones y darle a la lectura tanta promoción como a las computadoras o a la televisión, por ejemplo. En ese sentido, es fundamental un país que defienda y apoye a la cultura; es una obligación natural de todos los gobiernos del mundo cuidar la cultura. En todas las escuelas del país hay ‘hora de lectura’, pero no sólo es poco tiempo, sino que, normalmente, es la última hora cuando todos los chicos están cansados. Además del poco o mucho tiempo que se le destina, estoy convencido de que hay que ‘desescolarizar’ la lectura: la maestra tendría que sacarse el guardapolvo y convertirse en una señora, en una



señorita, despeinarse un poco, cambiar el tono de quien se sabe todas las cosas del mundo y ponerse a conversar; y luego leer un poema, un cuento.

A la hora de escribir, es exactamente lo mismo. Para soltarse y hacer las cosas con libertad, valen los tachones, los errores de ortografía, porque si me pongo a pensar si es con ‘c’ o con ‘s’, con ‘b’ o con ‘v’, se me corta la idea y no sé cómo sigue la historia. Escribir en una hoja común, tachar, seguir y después sí, pasar en limpio, averiguar si es con ‘h’ o sin ‘h’”.

Gustavo Roldán es escritor

Por E.M.

Mobbing. Cómo prevenir y superar el acoso psicológico

Marisa Bosqued Lorente
EDITORIAL PAIDÓS, 2006

Se llama "mobbing" a la presión que se ejerce desde el poder inmediato superior para frenar iniciativas o para disputar espacios. Mobbing sería también esa tensión entre los trabajadores. Ya dijo Pavese que trabajar cansa, pero cuando se ha de trabajar entre gente incompetente, insegura y desalmada trabajar agota. Ese es un poco el problema. En el área de la educación serviría para prevenir esa presión, para no reproducirla en la Institución.

Este libro se puede aplicar a cualquier actividad laboral; y es importante en la medida en que nos hace tomar conciencia de las situaciones que aguantamos y de las situaciones que pueden ser resueltas para el bien de todos.

¿Chicos aburridos? El problema de la motivación en la escuela.

Cecilia Bixio
HOMO SAPIENS EDICIONES, 2006

Los chicos se aburren en la escuela. Esta afirmación debería ser llamativa, dado que la escuela nunca esperó ser un lugar de *diversión*. Sin embargo, y pese a esta aclaración, preocupa el nuevo fenómeno que llamamos *aburrimiento* escolar.

El aburrimiento es el indicador de la caída del poder instituyente de la escuela, de su desvalorización, de la crisis por la que atraviesan los currículos escolares a la hora de intentar competir con la avasallante información que circula por internet.

La autora nos dice: "La cuestión de la motivación es un problema colectivo, social, a construir en el aula y en la escuela. Y lo que está en juego es el *deseo* de enseñar y aprender".

El docente tendrá que sostener esas ganas de saber y transmitírselas a los alumnos.

Matemática con sentido. Una propuesta que plantea el modo de enseñar la matemática en nivel inicial y EGB1

Gabriela Pilar Cabrera
Ana Beatriz Sosa
EDITORIAL COMUNICARTE (CÓRDOBA), 2006

Las autoras muestran la posibilidad de que los niños pequeños puedan acceder a nociones como las de Estadística y Probabilidad a través de un dispositivo pedagógico-didáctico llamado el de las **macro-situaciones**.

Gracias a este dispositivo, los contenidos se ofrecen a los niños como herramientas necesarias y útiles para resolver problemas que los inquietan en sus experiencias de aprendizaje, realizadas sobre alguna realidad seleccionada como objeto de estudio.

El aporte 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.

Orden y desorden escolar. Cómo enseñar, aprender, imaginar y crear una institución escolar diferente.

Horacio Belgich
EDICIONES HOMO SAPIENS, 2006

Este libro intenta reconocer los derechos de los niños y de las niñas dentro de la escuela: a aprender significativamente y no de manera mecanicista; a ser educado y no sólo escolarizado; a construir la autonomía individual y colectiva y dejar de ser un sujeto tutelado; a erigir un orden escolar propio de acuerdo a las necesidades; a aprender una ética de amistad y no una ética de exclusión; a construir una memoria colectiva y singular y no una memoria fragmentada. Ello brindaría condiciones para crear una escuela que albergue la diversidad y el pluralismo. "Sin embargo —sostiene el autor—, encontramos un determinado orden y una serie de rituales que impiden el despliegue de estos derechos".

La familia en desorden

Elisabeth Roudinesco
FONDO DE CULTURA ECONÓMICA DE ARGENTINA, 2005

La autora comienza este libro con una cita de Claude Lévi-Strauss: "La vida familiar está presente en prácticamente todas las sociedades humanas, incluso en aquellas cuyas costumbres sexuales y educativas están muy distantes de las nuestras. Tras haber afirmado durante alrededor de cincuenta años que la familia, tal como la conocen las sociedades modernas, no podía ser sino un desarrollo reciente resultado de una prolongada y lenta evolución, los antropólogos se inclinan ahora a la opinión contraria, a saber que la familia, apoyada en la unión más o menos duradera y socialmente aprobada de un hombre, una mujer y sus hijos, es un fenómeno universal, presente en todos los tipos de sociedad". Libros como éste son una herramienta para que los docentes actualicen sus posturas sobre este tema tan conflictivo y que influye en la escuela. Es quizás el culto a uno mismo, promovido por la sociedad de consumo, lo que prevalece por encima de los sentidos comunitarios.

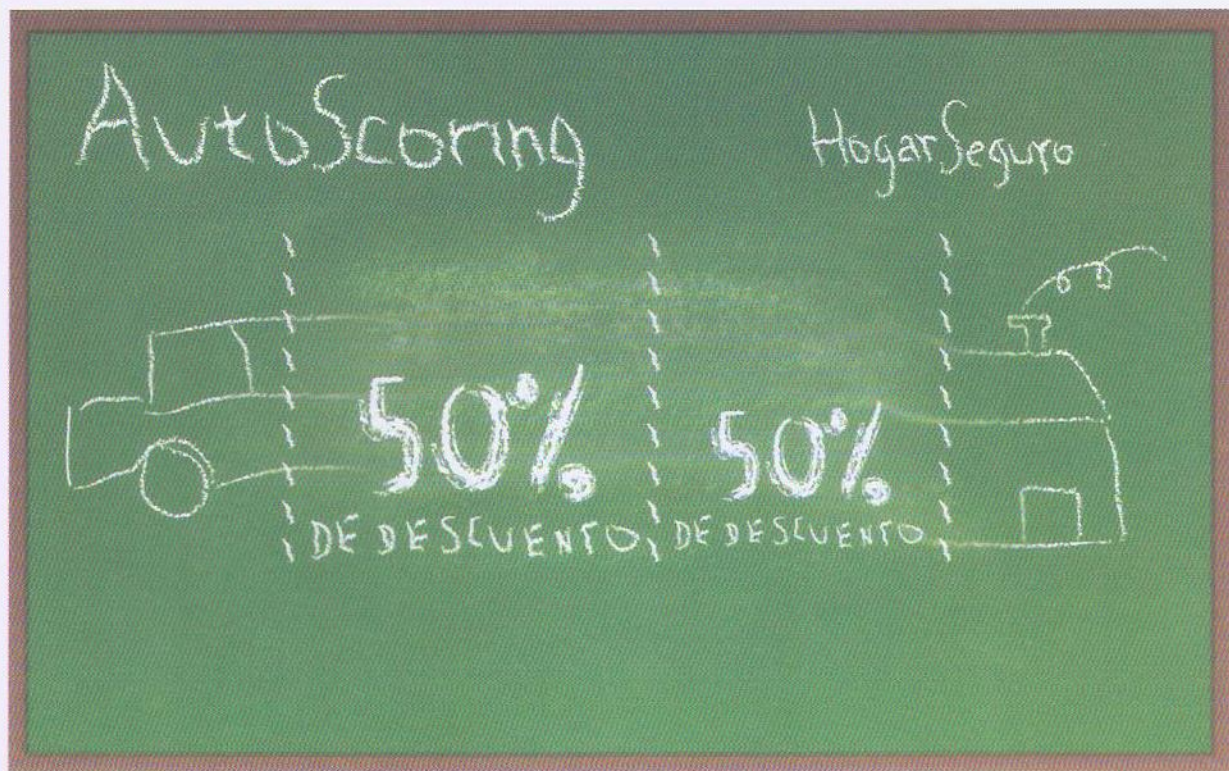
"Alguna vez se temió que el acceso a la igualdad de derechos en materia de prácticas sexuales tendría por consecuencia la disolución de la familia. No ha sido así: los homosexuales quieren integrarse a la norma". Este tema y otros completan esta investigación.

Adolescencia, posmodernidad y escuela.

Silvia Di Segni Obiols
Guillermo Obiols
NOVEDUC, 2006 (REEDICIÓN)

Adolescencia, posmodernidad y escuela es un libro que faltó en plaza durante un tiempo. Previamente, había sido un libro con suerte. Con la suerte de encontrar un público entusiasta que lo recibió con enorme calidez. Con la suerte de servir de punto de partida para intercambiar experiencias y saberes con docentes, psicólogos, psicopedagogos, pediatras, trabajadores sociales, jueces de menores, padres. Con la suerte de haber llegado tanto a adultos como a adolescentes que se sintieron identificados en lo que se describe en sus páginas. Con esa suerte de haber sido subrayado, anotado en los márgenes, desgastado y prestado.

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

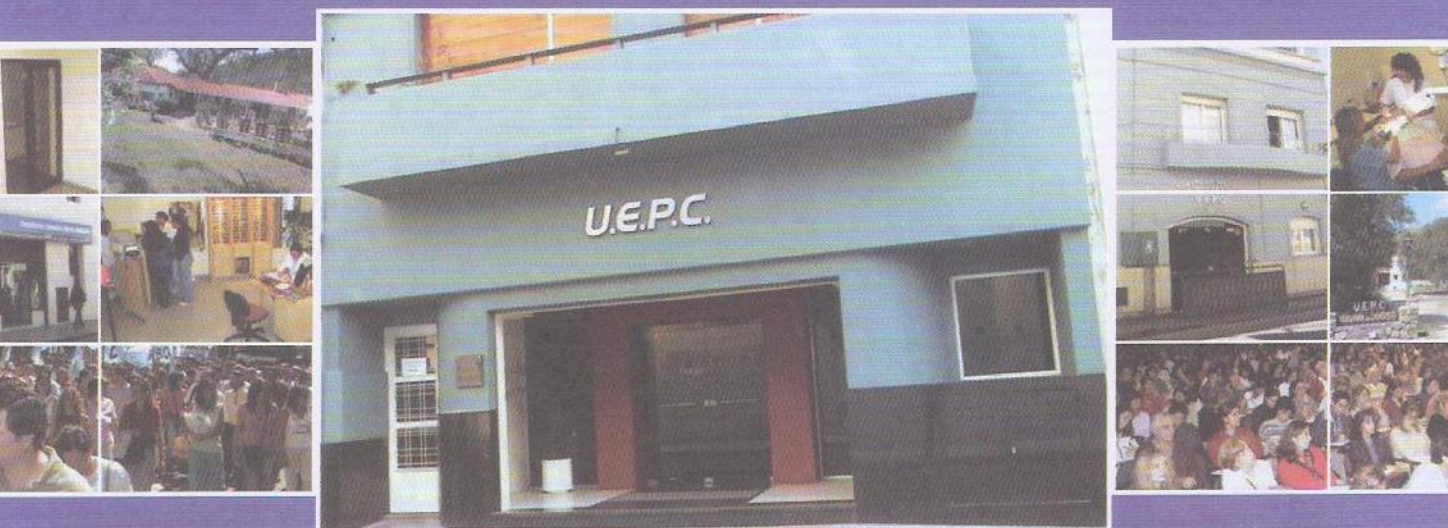
Monseñor Pablo Cabrera 4482, Córdoba - C.P. 5008

(0351) 476-4454

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

HSBC La Buenos Aires 
Seguros

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. Optica.

■ 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