

# Educar

en Córdoba

2007



Año 7 - N° 18 - marzo

\$3.50 / Distribución gratuita para afiliados a UEPC



ciclolectivo  
**2007**

# Textos para **EGB3** y **Polimodal**

## Colección **Juvenil** **Veinte Escalones**

(de 9 a 17 años)

Novelas y cuentos  
para jóvenes lectores.



**Un perro llamado Cuál**  
de Renato Peralta  
Ilustraciones:  
Mónica Weiss y  
Virginia Piñón

9 años



**El pueblo de Mala Muerte**  
de Sandra Comino  
Ilustraciones:  
Mónica Weiss y  
Virginia Piñón

11 años



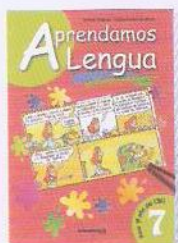
**Bajo siete llaves**  
de Estela Smania  
Ilustraciones:  
Luis Saavedra y  
Virginia Piñón

13 años

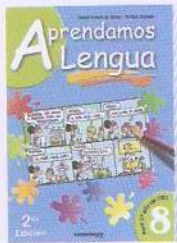


**Examen final**  
de Ma. Alejandra Araya  
Ilustraciones:  
Mónica Weiss y  
Virginia Piñón

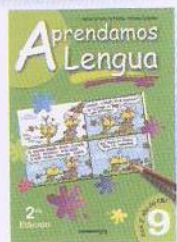
15 años



**Aprendamos Lengua 7 EGB 3**  
M. Delgado - I. Ferrero de Ellena  
2ª Edición



**Aprendamos Lengua 8 EGB 3**  
M. Delgado - I. Ferrero de Ellena  
2ª Edición



**Aprendamos Lengua 9 EGB 3**  
M. Delgado - I. Ferrero de Ellena  
2ª Edición.



**La aventura de la palabra Lengua y Literatura. Polimodal 1**  
I. Ferrero - M. Delgado - A. Peláez



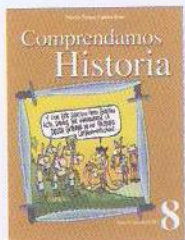
**La aventura de la palabra Lengua y Literatura hispanoamericana y argentina. Polimodal 2**  
I. Ferrero - M. Delgado - A. Peláez



**La aventura de la palabra Lengua y Literatura europea y norteamericana. Polimodal 3**  
I. Ferrero - M. Delgado - A. Peláez



**Comprendamos Historia 7 EGB 3**  
María Elena Caillet Bois



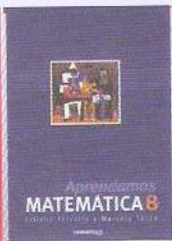
**Comprendamos Historia 8 EGB 3**  
María Elena Caillet Bois



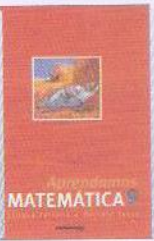
**Comprendamos Historia 9 EGB 3**  
María Elena Caillet Bois



**Aprendamos Matemática 7 EGB 3**  
Liliana Ferraris  
Marcela Tasso  
2ª Edición



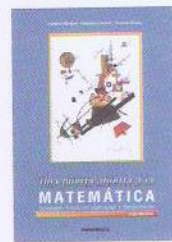
**Aprendamos Matemática 8 EGB 3**  
Liliana Ferraris  
Marcela Tasso



**Aprendamos Matemática 9 EGB 3**  
Liliana Ferraris  
Marcela Tasso



**Una puerta abierta a la Matemática. Polimodal 1**  
Liliana Ferraris  
Marcela Tasso



**Una puerta abierta a la Matemática. Polimodal 2**  
Complejos y funciones algebraicas y trascendentes  
Liliana Ferraris - Alejandra March  
Marcela Tasso

**comunicarte**  
Editorial

Ituzaingó 167 • 7mo. piso • Córdoba Tel: (0351) 426-4430  
www.comunicarteweb.com.ar

Disponibles en  
todas las librerías.

Envíos por contra reembolso con 10% de descuento para afiliados a la UEPC.

Solicite promotora:

Tel. 0351- 4264430 - editorial@comunicarteweb.com.ar



**Dirección**  
Carmen Nebreda

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

**Dirección Periodística**  
Liliana Arraya

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

**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: 0351-4101418

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

# Sumario



**Niñez  
desamparada**

**Pág. 2**



**El tiempo  
está loco**

**Pág. 12**

**"No hay  
que suplantar  
al Estado"**

**Pág. 6**



**Un proyecto  
que se alimenta  
de lo sano**

**Pág. 16**



**"Todos tenemos  
prejuicios"**

**Pág. 20**

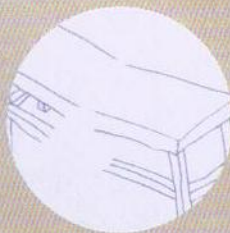


**Un minuto  
por mis  
derechos**

**Pág. 26**

**No hay  
inclusión sin  
participación**

**Pág. 31**



**"La mujer ha sido relegada  
como trabajadora  
y como ciudadana"**

**Pág. 34**

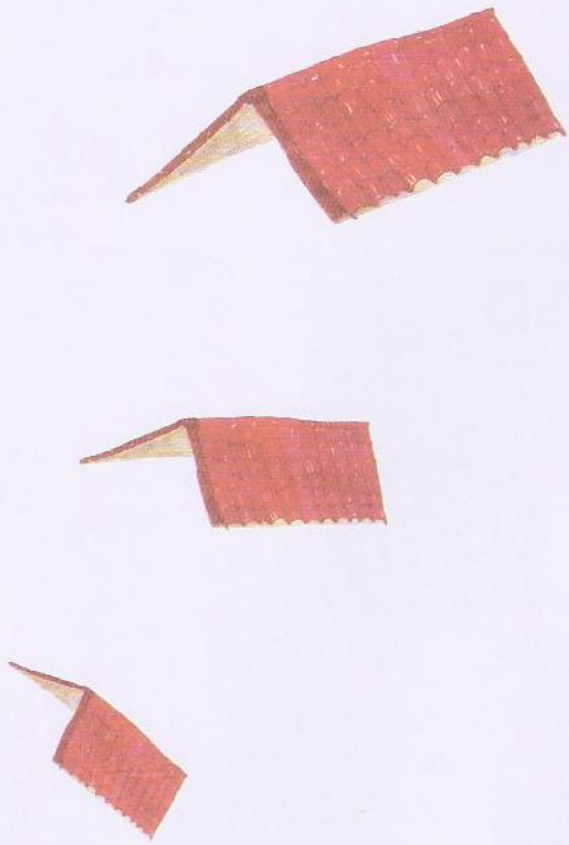


**LECTURAS  
RECOMENDADAS**

**Pág. 38**

**Novedades  
Editoriales**

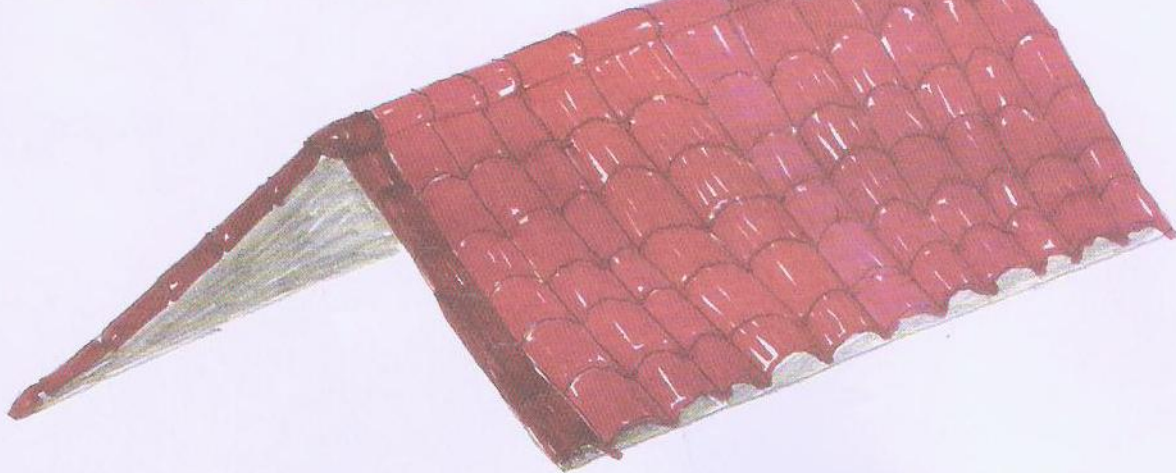
**Pág. 40**



# Niñez desamparada



**H**echos de violencia, chicos que no se pueden concentrar o que tienen problemas de relación con sus compañeros de aula y con sus profesores son algunos de los problemas que replican en las escuelas, pero que no tienen origen exclusivamente en lo educativo. ▶



Para Perla Zelmanovich, psicoanalista, doctorada en Ciencias Sociales en FLACSO, el desamparo de los niños y adolescentes y la dificultad de los adultos de protegerlos, se entrecruza como una variable más en estos temas. “Estamos –dice– en la era de mayores derechos para los niños, pero estos no se cumplen. El desamparo de los chicos no es algo que aparezca sólo en los sectores más desfavorecidos. Hay que pensarlo como una problemática de época: estos son tiempos de desamparo simbólico”.

–¿Qué entiende por desamparo?

–Si hay algo particular de la especie humana, a diferencia de cualquier otra especie, es que para poder constituirse necesita de ese elemento simbólico, que es ese otro que lo ve, un espejo que lo mira y lo sostiene. Ese es el papel del adulto, que hoy en día está difícil. Hay una red de referencias claras que un adulto necesita para poder orientar a un chico y eso no está.

–De qué adultos hablamos?

–Hablo de adultos o funciones adultas, independientemente de los roles. El rol, de padre o maestro no garantiza la función adulta, que es una función de sostén y de responsabilización sobre el otro.

–En la actualidad se cree que los niños crecen más rápido y que la niñez se termina antes...

–Yo partiría de repensar lo que fue un rasgo académico de los 60 y los 70 en relación a la teoría evolutiva. Esas teorías nos hicieron pensar en una linealidad y una manera homogénea de transitar este proceso de autonomización y me parece que es interesante y necesario hablar en términos plurales de infancias y adolescencias.



Ahora hay una mirada más singular sobre cómo pensar los procesos de autonomización en los distintos modos de transitar las infancias. Si hay algo en común para mirar es no dejarnos engañar: es una impostura pensar que no hay un niño o un adolescente que necesita de un adulto.

Cada vez más en la clínica e investigación se encuentra que frente a ese joven que se piensa no necesita nada y que pone distancia de los adultos, hay una necesidad muy fuerte de un punto de anclaje en el adulto. Quizás de una manera diferente a la que conocíamos, donde la distancia y la cercanía tienen que ser jugadas de otra manera, pero me parece que es un punto clave no olvidarnos que ahí hay un niño o un joven que necesita de un adul-

## Niñez desamparada

to. Me gusta usar el término de pensar en una dependencia facilitadora de la autonomía. No hay autonomía sin haber pasado por esa dependencia facilitadora.

*–¿Cómo se logra esto en las escuelas?*

–En otras épocas con que el maestro se pusiera el guardapolvo ya estaba garantizada la autoridad. Hoy esta legitimidad está disociada y hay que encarnarla muy persona a persona y situación por situación.

Como rasgo de época, en las escuelas lo que está difícil, en muchos casos, es construir la escena educativa. Como en el teatro, para que haya escena, tiene que haber reglas, bordes claros, dentro del aula y de determinada manera, porque las regulaciones que antes funcionaban ya no tienen vigencia. Entonces aparece en los adultos la nostalgia, por ciertas regulaciones: “te quedás ahí porque te lo digo”. Y eso, hoy, no funciona.

*–¿Y cómo se hace?*

–Es necesaria la regulación, la autoridad, la asimetría y éstas se construyen caso por caso, contexto por contexto, colectivamente, para poder afrontar la diversidad de situaciones que se plantean. Esta es una apuesta necesaria para pensar cómo los adultos en las escuelas se pueden sostener mutuamente trabajando sobre sus propios ideales y sobre los ideales de alumnos que ya no son lo que eran sino que son lo que son, reales.

La relación entre generaciones en la escuela se da en función de la transmisión de la cultura y eso es lo que se viene perdiendo, el foco de la relación, el motivo de la relación entre el profesor y el alumno. Y entonces, cuando nos preguntamos qué pasa que el chico no aprende, que se distrae, que está desatento, es una buena oportunidad para revisar esto.

*–¿Puede ser que algunas situaciones de desatención, de problemas de aprendizaje que se tratan en los consultorios médicos, tengan más que ver con este problema de época?*

–Es alarmante la tendencia a la “patologización” de las distracciones de los chicos. Lo que antes era un chico distraído ahora es un ADD, síndrome que intenta dar respuesta a lo que le pasa al sujeto porque está desatento y deposita una problemática social y del universo de los adultos en el chico. Se termina medicando al chico desde muy pequeño con ritalina, lo cual no atiende el problema y trae consecuencias muy severas.

*–¿Qué se debería revisar en las escuelas, en este sentido?*

–Hay que interrogar la oferta cultural que le estamos dando a los chicos, y preguntarse cuánto de la distracción que tiene que ver con una oferta empobrecida, no interesante, que quizás es para otra época y que requiere ser revisada porque el mismo chico con otro profesor, u otra materia está estimulado.

Además hay que reformular la forma escolar, la gramática de la escuela. Pareciera que la forma de organización de la escuela es natural y no siempre fue así, no. Es una producción histórica. La regulación de la gradualidad de los grados, los tiempos de los recreos, la manera de estar organizados en relación a un maestro o un profesor cambian con los tiempos. Se vienen produciendo muchos cambios y, sin embargo, pareciera que el que se tiene que ajustar a esos cambios es el chico y no la forma escolar que requiere ser revisada para poder ponerse a tono con una nueva realidad.

**Por. M.B.**

# “No hay que suplantar al Estado”

“Es una falsa antinomia pensar que el rol docente debe estar desvinculado de los problemas sociales, pero no puede suplir la falta de respuestas que genera un Estado en retirada”, afirma Ana Alderete, quien fuera decana de las facultades de Psicología y Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba e integra la Organización No Gubernamental, Servicio de Promoción Humana (Serviproh). Desde esta institución realiza el monitoreo de un programa para el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de niños y adolescentes de los sectores populares de Córdoba (ver “Intervenir a tiempo”), cuyas conclusiones desnudan que la pobreza castiga más duro a los más pequeños y causa dificultades en el lenguaje y en el área cognitiva.

Para Alderete el docente no puede estar desligado de la problemática social de su entorno, pero advierte que la institución educativa y las ONG “deben tener mucho cuidado de no reemplazar al Estado en sus obligaciones principales”. Conocedora de la crítica situación de los sectores más desprotegidos de la sociedad, alerta sobre el abandono infantil, sobre todo en los primeros años de vida, lo que puede apuntalarse con un fuerte trabajo educativo con los padres y desde “la concepción del niño como sujeto de derechos”.

*—El docente está dedicado a la enseñanza y la contención social ¿Hay una antinomia o una incompatibilidad entre ambos roles?*

—Creo que es una falsa antinomia. La práctica docente fue siempre una práctica social, y como tal, conlleva funciones no sólo de enseñanza-aprendizaje. Por eso se habla de educación y no de aprendizaje.

La escuela, debido a que es una de las pocas instituciones que ha sobrevivido a la crisis, es depositaria de muchas de las funciones que podrían cumplir otros esta-



mentos del Estado, pero de ninguna manera la escuela puede solucionar todos los problemas que tiene una sociedad con un Estado que se ha retirado. En la actualidad hay un montón de cuestiones, que caen en los colegios como los problemas de salud de los niños, o las carencias económicas de los padres, o los casos de violencia... Todo eso lleva tiempo y atención que le resta



## Intervenir a tiempo

Desde fines del año 2002, la ONG Serviproh lleva adelante el programa "Intervención Temprana en los Primeros Años de Vida", destinado a mejorar el desarrollo y la calidad de vida de los niños de cero a cinco años, nacidos en familias socialmente vulnerables; y que en virtud de las acuciantes necesidades que padece este sector de la población, se ha ido extendiendo hasta incluir a adolescentes.

El proyecto, financiado por el Programa de Atención a Niños y Adolescentes en Riesgo (Proame) del Ministerio de Asuntos Sociales de la Nación y la agencia de cooperación KZE/Misereor, comprende a cuatro organizaciones comunitarias

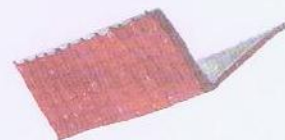
de la ciudad de Córdoba: Canal de Las Cascadas, Cooperativa La Ilusión, Comunidad y Cooperativa de Los Cortaderos y Cooperativa 12 de Enero.

Ana Alderete explica que "el programa está centrado en una concepción del niño como sujeto de derechos, y consiste en una serie de acciones orientadas a apoyar su desarrollo, especialmente en el aspecto recreativo y del lenguaje". De cero a tres años, se trabaja en "rondas familiares", reuniones donde los psicomotricistas y técnicos, junto a los padres, evalúan a los niños y trabajan distintos aspectos, como pautas de crianza y estimulación para un desarrollo integral. Este proceso se acompaña con cuadernillos didácticos pródigos de consejos e ilustraciones, dirigidos a los padres y también a las mujeres

embarazadas. Por otra parte, los niños de tres a cinco años asisten a los centros de desarrollo infantil, donde son atendidos por "promotoras infantiles" que son, en muchos casos, las madres de los chicos que van a esos centros.

"Está orientado a lo educativo -sostiene Alderete-, porque es una educación para los padres que va a repercutir en el desarrollo de sus hijos. A estas promotoras infantiles las capacitan profesionales que van dos veces a la semana, planifican con ellas y desarrollan actividades. Todos los niños que han estado bajo el programa han mostrado una mejora". Una vez que alcanzan la edad escolar, el proyecto continúa con distintos tipos de estrategias, como talleres de recreación, de plástica, murgas, y el vínculo con las instituciones educativas.





espacio a la función docente. Y claro, los maestros no son trabajadores sociales, y todos estos temas deberían ser atendido por otras instituciones.

Pero ante esta realidad, los maestros tienen que integrar a la familia y trabajar en forma conjunta con ella. Cada vez se hace más hincapié, sobre todo en los primeros años del niño, en la importancia de la familia como mediadora de ese proceso de aprendizaje.

*—¿La realidad le está imponiendo una dimensión distinta al trabajo del docente?*

—Se ha ido acrecentando la demanda para que los maestros asuman otras actividades, y a eso se le suman los bajos salarios y las exigencias de capacitación. Paradójicamente, hay una subestimación del rol docente, lo que no sucedía en otras épocas y son los mismos padres los que no los valoran. Esto se nota cuando hay problemas con los chicos, porque si se los desautoriza, ¿cómo van a poner límites y orientar?

*—¿Cómo se verifica el abandono del Estado?*

—El problema no sólo es que haya escuelas, sino otras instituciones que aporten al desarrollo educativo y atien-

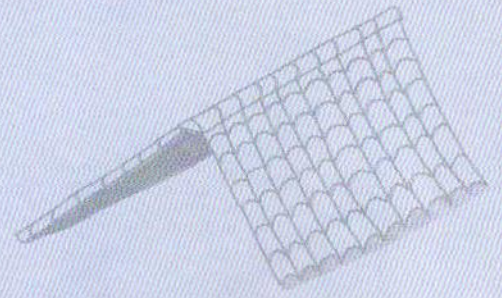
dan la problemática de la familia, la falta de trabajo, de dinero, y de tiempo para poder acompañar el proceso educativo de los niños. En este sentido, hay una retirada absoluta del Estado en la atención de los niños de cero a cinco años, porque hasta que entran al jardín, no están atendidos, y esa es una edad crítica. Cuanto antes haya un apoyo en el desarrollo de esos niños, mejor.

*—¿Qué problemas presentan los niños de los sectores populares?*

—Los niños, en general, nacen con perfiles adecuados pero a medida que crecen van registrando demoras en el área del lenguaje y en el área cognitiva. Es notoria la desventaja de los que tienen padres sin estudios, como el primario completo, al tiempo que otra variable que incide es el desempleo de los padres y la sobreocupación de las madres.

En contrapartida hay una participación mucho más activa de las mujeres en las cooperativas y las organizaciones comunitarias. Esa participación repercute bien en el desarrollo de los niños, porque promueve aprendizajes sociales que son sumamente importantes.

**Por A.O.**



# ¿Educar o asistir?



“ Creo que es importante aclarar que cuando hablamos de asistencia, lo hacemos desde su concepción como cuidado hacia el niño. En este sentido es que esta falsa contradicción entre educar y asistir queda disminuida. La asistencia es el cuidado y mientras enseñamos, estamos cuidando. Esta situación compleja, en la que los niños cada vez tienen más necesidades básicas insatisfechas, forma parte de la realidad escolar de hoy y nosotros como escuela tenemos que dar respuesta a eso. Tenemos escuelas distintas, infancias distintas, ni mejor, ni peor... sólo distintas.

Y una forma que tiene la escuela de dar respuesta a esta situación es tratando de corregir rumbos e interpeándose constantemente. Actualmente tenemos políticas de asistencia, tanto provinciales como nacionales, que son compensatorias y nosotros enseñamos a través de ellas. Estamos atravesando un momento histórico particular. Tenemos que dejar las quejas de un lado y convertirlas en invención. No hay certeza en nada. Hay que estar preparados para el cambio en todo momento”.

**Virginia Yofre, Vicedirectora de la Escuela Arzobispo Castellano (Ciudad de Córdoba)**

“ En nuestro sistema, poblado por sectores vulnerables, es común hablar de la antinomia entre educar y asistir. La contradicción entre estos dos preceptos suele ser una descalificación manifiesta de la idea de asistencia, lo que supone una enseñanza ‘desafectada o poco profesionalizada’. Se siente que quien asiste no enseña, obviando la conexión siempre móvil entre los términos. Si es el cuidado la virtud cotidiana que nos interesa es porque requiere

del otro, de un tomarse a otro. No debería sorprender que en un mundo regulado por la individualización de la acción, la idea de cuidado haya sido puesta en discusión. Pero podríamos preguntarnos hacia dónde va la gente que se cuida sola, hacia dónde van los educadores desconectados del valor del auxilio y la asistencia. Enseñanza y asistencia no sólo no se enfrentan sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, es dar. El que asiste está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia cómo podremos abrir un camino”.

**Sandra Martinelli, Directora de la Escuela Coronel Olmedo (Ciudad de Córdoba)**

“ Desde que estoy en la docencia, este interrogante suena y resuena en mis oídos y en casi todas las escuelas por las que he transitado, sobre todo en las que se ubican en la periferia de la ciudad, las llamadas escuelas urbano marginales. Todos los maestros tenemos un fuerte sentido de nuestro rol como transmisores de la cultura, de saberes socialmente válidos y esta tarea se ve complicada cuando ingresan a la escena problemas que escapan a nuestro saber docente. Estos problemas -afectivos, sanitarios, alimenticios, sociales- influyen de manera negativa y entonces comenzamos a atender otras necesidades, tal vez ajenas a la escolaridad. Si bien apuntamos al desarrollo integral de los alumnos y los recibimos como sujetos integrales -con su historia, su caudal de saberes y sus vivencias familiares- los cambios vertiginosos de la sociedad, la desinstitucionalización de entidades pilares como el Estado, la familia y la escuela, nos desvían de nuestros objetivos. Y por ende, en la escuela se agregan funciones que se relacionan íntimamente con el asistencialismo, que pone parches a los serios problemas de fondo.

Ante la realidad que nos toca vivir, sería prioritario adquirir herramientas para intentar la transformación desde nuestro rol, continuar trabajando en el currículo contextualizado e incluir a la comunidad escolar de manera responsable y comprometida en el proceso de aprendizaje de sus hijos”.

**Silvina Escalzo, Vicedirectora de la Escuela Mauro Fernández (Ciudad de Córdoba)**

**Por N.R.**

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



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

### **CATARATAS GRUPAL**

Salidas: 22 de abril/13 y 20 de mayo/10 y 16 junio Bus semicama - última generación + 04 nts. Aloj. En htls 3\* y 4\*, ubicación privilegiada (céntricos) + régimen: media pensión + 07 excursiones: cataratas arg., cataratas bra., minas de wanda, ruinas S. Ignacio, hito tres fronteras, represa de itaipu, city tour + guías locales profesionales

Hotel Salvatti Iguassu 3\* \$ **399**

Hotel Turrance 3\* \$ **459**

Hotel San Rafael 4\* \$ **469**

Hotel Nadai 4\* \$ **469**

### **BUZIOS MIELEROS**

Cupos aéreos confirmados - Salida: 17 de abril + aéreo desde Córdoba volando con Gol + traslados de entrada y salida + 08 noches de alojamiento + régimen: desayuno + obsequio: bolso de viaje

Pousada La Foret u\$s **625**

### **MEXICO - TAXCO - ACAPULCO**

Aéreo desde Bs.As. con Aeroméxico + 08 días + hotelería 3\* y 4\* + régimen: desayuno

u\$s **1.010** + imp u\$s **85**

tarifa por persona, base dbl, sujeta a modificaciones y disponibilidad al momento de la reserva. Adicionar iva 1.5%

### **TRES CAPITALES**

Aéreo desde Bs.As. con Iberia + 12 días + hotelería 3\* sup. y 4\* + régimen: desayuno

u\$s **2.687** + imp. U\$s **210**

tarifa por persona, base dbl, sujeta a modificaciones y disponibilidad al momento de la reserva. Adicionar iva 1.5%

*Excursiones*

**TuriCentro**

E.V. y T. Legajo N° 439

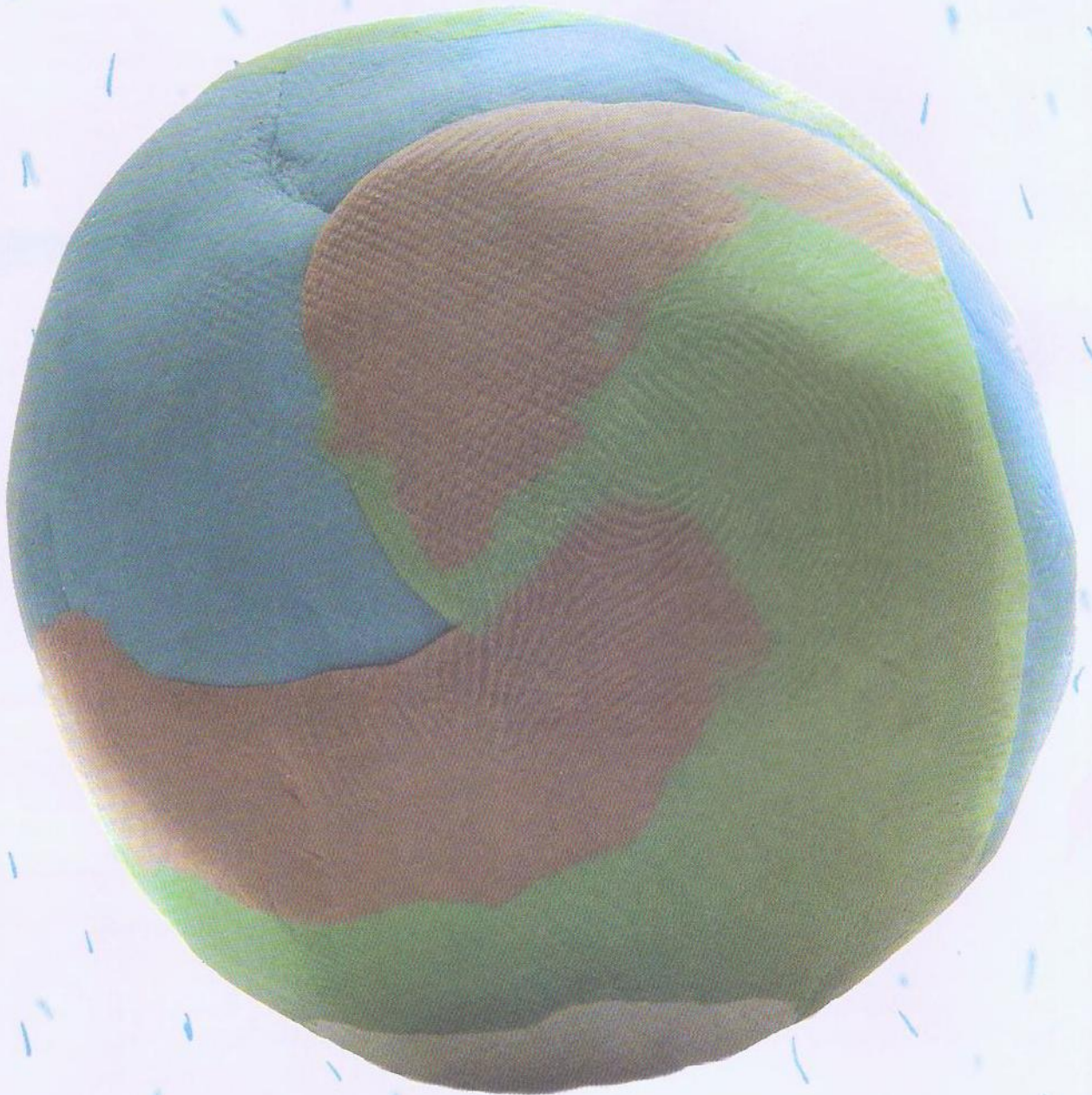
**25 de Mayo 427 - Sede U.E.P.C. - Tel.: (0351) 410-1355**

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

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

uepc@turicentroviajes.com

# El tiempo está loco



Los negocios de ropa ya no esperan a septiembre para hacer sus liquidaciones de invierno. Las adelantan a agosto y hasta julio porque “la primavera se adelanta”. “Heladas eran las de antes”, repiten una y otra vez los memoriosos que hasta hace unos años veían las calles amanecidas de escarcha varias veces cada invierno. Los mosquitos dejaron de ser un problema exclusivo del período estival para convertirse en una incomodidad de todo el año... Los veranos parecen hacerse cada año más asfixiantes, las tormentas de granizo más frecuentes y las lluvias inundan regiones casi desérticas como Santiago del Estero.

“El tiempo está loco”, es la frase que se escucha y repite en numerosas ocasiones. Y es correcta. De hecho el clima está “descentrado” y el responsable es, para muchos investigadores, el desafío más grave que enfrenta la humanidad: el calentamiento global.

### ¿Es normal que el clima cambie?

El clima del planeta cambia constantemente. En estos momentos, la temperatura global promedio es de aproximadamente 15°C. Hay evidencias geológicas que sugieren que en el pasado este promedio puede haber bajado hasta 7°C y subido hasta 27°C. La diferencia es que mientras los cambios anteriores se dieron a lo largo de miles de años, el actual se ha producido en sólo unos 200 años, es decir desde que comenzó la Revolución Industrial y los humanos comenzaron a quemar más combustible provocando un calentamiento global como resultado del “efecto invernadero”. Es decir que los cambios, normalmente muy lentos, están ocurriendo a un ritmo vertiginoso, haciendo muy difícil que los seres vivos se adapten a ellos.

### ¿Qué es el efecto de invernadero?

El término “efecto de invernadero” se refiere al rol de una capa de gases que retiene el calor del sol en la atmósfera de nuestro planeta. Sin estos gases el planeta sería demasiado frío y la vida, como la conocemos, no existiría. Entre esos gases, el dióxido de carbono, el metano y el óxido nitroso, son liberados por la industria moderna, la agricultura y el uso de combustibles fósiles (carbón, petróleo, gas natural). Su concentración en la atmósfera está aumentando: sólo la del dióxido de carbono ha crecido en más de un 30% desde 1980. La comunidad científica acepta la teoría de que el aumento

de estos gases provocará la suba de la temperatura terrestre, al retener cada vez más calor.

### ¿Qué pruebas hay de que el mundo se está calentando?

A finales del siglo XIX comenzaron a realizarse mediciones de la temperatura mundial. Estas mediciones muestran que, en promedio, la temperatura aumentó aproximadamente 0,6°C en el siglo XX. El nivel del mar creció de 10 a 12 centímetros y los investigadores consideran que esto se debe a la expansión de océanos cada vez más calientes. La mayoría de los glaciares no polares estudiados están disminuyendo y algunas mediciones indican que el hielo ártico se ha reducido en cerca de un 40% en los veranos y otoños. Todo esto ocurrió en las últimas décadas.

### ¿Cuánto aumentarían las temperaturas?

Según diversos modelos climáticos, si no se hace nada para reducir las emisiones, la temperatura global aumentará entre 1,4°C y 5,8°C antes de 2100. Para poner esta advertencia en contexto, se cree que la temperatura sólo ha variado en 1°C desde los albores de la civilización, es decir en los últimos cinco mil años. Incluso si ahora se pudieran reducir dramáticamente las emisiones de los gases que causan el efecto de invernadero, las repercusiones continuarían porque parte del sistema climático, en especial los grandes cuerpos de agua y de hielo, puede tardar cientos de años en responder a los cambios de temperatura. Algunos investigadores consideran que es posible que ya hayamos condenado a la capa de hielo de Groenlandia a su total e irreversible descongelación. Esta descongelación tardaría siglos, si no milenios, pero podría causar un aumento estimado de siete metros en el nivel del mar.

### ¿Cómo cambiaría el tiempo?

Podemos esperar condiciones climáticas extremas, con olas de calor más fuertes y más frecuentes. Los científicos predicen un aumento de las lluvias, pero también señalan que como los veranos serán más calidos, aumentará el riesgo de que haya sequías. Se cree que el aumento del nivel del mar y las tormentas provocarán más inundaciones. Sin embargo, podría haber grandes variaciones regionales, que son muy difíciles de predecir.

### ¿Qué efectos tendría?

El impacto potencial es enorme, con predicciones de falta de agua potable, grandes cambios en las condiciones para la producción de alimentos, y un aumento en los índices de mortalidad debido a inundaciones, tormentas, sequías y olas de calor. Los países más pobres, que están peor preparados para enfrentar cambios rápidos, serán los que sufrirán las peores consecuencias. Se predice la extinción de animales y plantas, ya que los hábitats cambiarán tan rápido que muchas especies no se podrán adaptar a tiempo. La Organización Mundial de la Salud ha advertido que la salud de millones de personas podría verse amenazada por el aumento de la malaria, la desnutrición y las enfermedades transmitidas por el agua.

### ¿Qué ignoramos?

No se sabe exactamente qué proporción del calentamiento global se debe a actividades humanas y cuáles pueden ser sus efectos a largo plazo, pero sí que provocará algunos cambios que acelerarán la liberación de grandes cantidades de metano, uno de los gases que causan el efecto de invernadero, a medida que se derritan los hielos permanentes (conocidos como permagel). Otros factores, sin embargo, podrían mitigar estos efectos; por ejemplo, el aumento de las temperaturas posibilitará un mayor crecimiento de las plantas, que a su vez podrían tomar más dióxido de carbono de la atmósfera. Los científicos no están seguros de qué tipos de equilibrios o desequilibrios se puede alcanzar como resultado de la interrelación entre efectos negativos y positivos.

### ¿Esto se resuelve con quemar menos combustibles?

No necesariamente. Hay otras actividades aparentemente inocentes, como la ganadería, que son fuente de gases invernadero. Las flatulencias de las vacas están compuestas por metano. Se calcula que una vaca produce en un año la misma cantidad de metano que los que genera un auto al consumir 120 litros de nafta.

### ¿Qué está haciendo la comunidad internacional?

El Protocolo de Kioto (un acuerdo internacional de 1997), compromete a los países industrializados a reducir sus emisiones de gases de efecto invernadero. El Protocolo sufrió un gran golpe cuando Estados Unidos, responsable de la cuarta parte de las emisiones globales, no lo ratificó en 2001 por considerar que afectaría su economía. Aunque muchos países ya han tomado medidas para reducir sus emisiones, se cree que las metas de Kioto no son más que una fracción de las reducciones necesarias para frenar de forma significativa el calentamiento global.

### ¿Se ha encontrado ya alguna solución?

Aún no. Hay muchas propuestas. Desde desarrollar combustibles alternativos hasta crear genéticamente plantas que consuman los gases de invernadero. Por lo pronto, lo únicos que todos podemos hacer es ahorrar energía ya que su producción genera más gases.

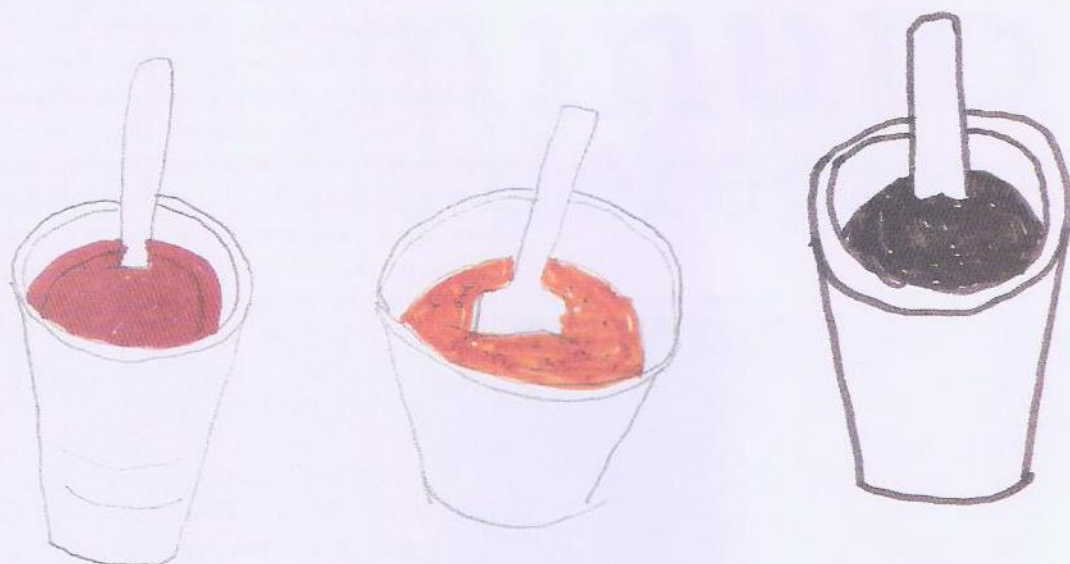


### ¿Este fenómeno afectará también a Argentina?

Sí, aunque es difícil precisar sus efectos. Por lo pronto, un aumento del nivel del mar de entre 15 y 90 centímetros anegaría vastas regiones costeras, unos 3.500 kilómetros cuadrados de tierras. También afectaría los ciclos de lluvias y estos incidirían en la agricultura. En promedio, la temperatura aumentó 1 grado en el territorio argentino durante el último siglo. Se prevé un incremento de 1,5°C más al año 2030 en el norte del país —donde las zonas de calor se harán más severas—, y de 0,7°C en el extremo sur. Las lluvias se han incrementado en promedio un 20% en los últimos 40 años, en la pampa húmeda y en el nordeste. En esta última región, las lluvias torrenciales (unos 150 milímetros) se hicieron de 5 a 7 veces más frecuentes en entre 1950 y 2000. Sin embargo, el aumento de la temperatura en toda la cuenca del Río de la Plata haría disminuir los caudales de los ríos Paraná, Paraguay y Uruguay. Esto acarrearía pérdidas en hidroelectricidad, problemas en la navegación, dificultad para el abastecimiento en algunas zonas y, en ciertos lugares, mayor contaminación.

Por M.M.



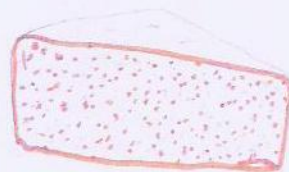


# Un proyecto que se alimenta de lo sano

**Una escuela de Río Segundo eligió cambiar golosinas –que vendían en el quiosco– por alimentos naturales. Mediante un trabajo interdisciplinario entre docentes del establecimiento y padres, se hizo posible este emprendimiento.**

**L**a comida casera está dispuesta de forma prolija sobre una mesa en el patio interno de la escuela Los bizcochuelos, ensaladas de frutas, sandwiches, gelatinas, flanes caseros y yogures forman parte de este banquete tentador. Estamos delante del “quiosco sano” de la escuela San Roque en la localidad de Río Segundo. Se trata de una escuela que decidió cuidar la alimentación de sus 220 alumnos y cambió las golosinas por comida sana.

Una charla sobre alimentación e higiene que se llevó a cabo en la escuela fue el disparador inicial para que



un grupo de docentes decidiera trasladar la comida natural a los recreos de los alumnos. “El año pasado elegimos como tema principal de las charlas que se dan anualmente, la problemática de la alimentación”, explica la vice directora de la escuela, Norma Citadini, al tiempo que agrega: “En ese momento surgió el interrogante de

los chicos acerca de por qué en el quiosco se vendían golosinas si les hacían mal”.

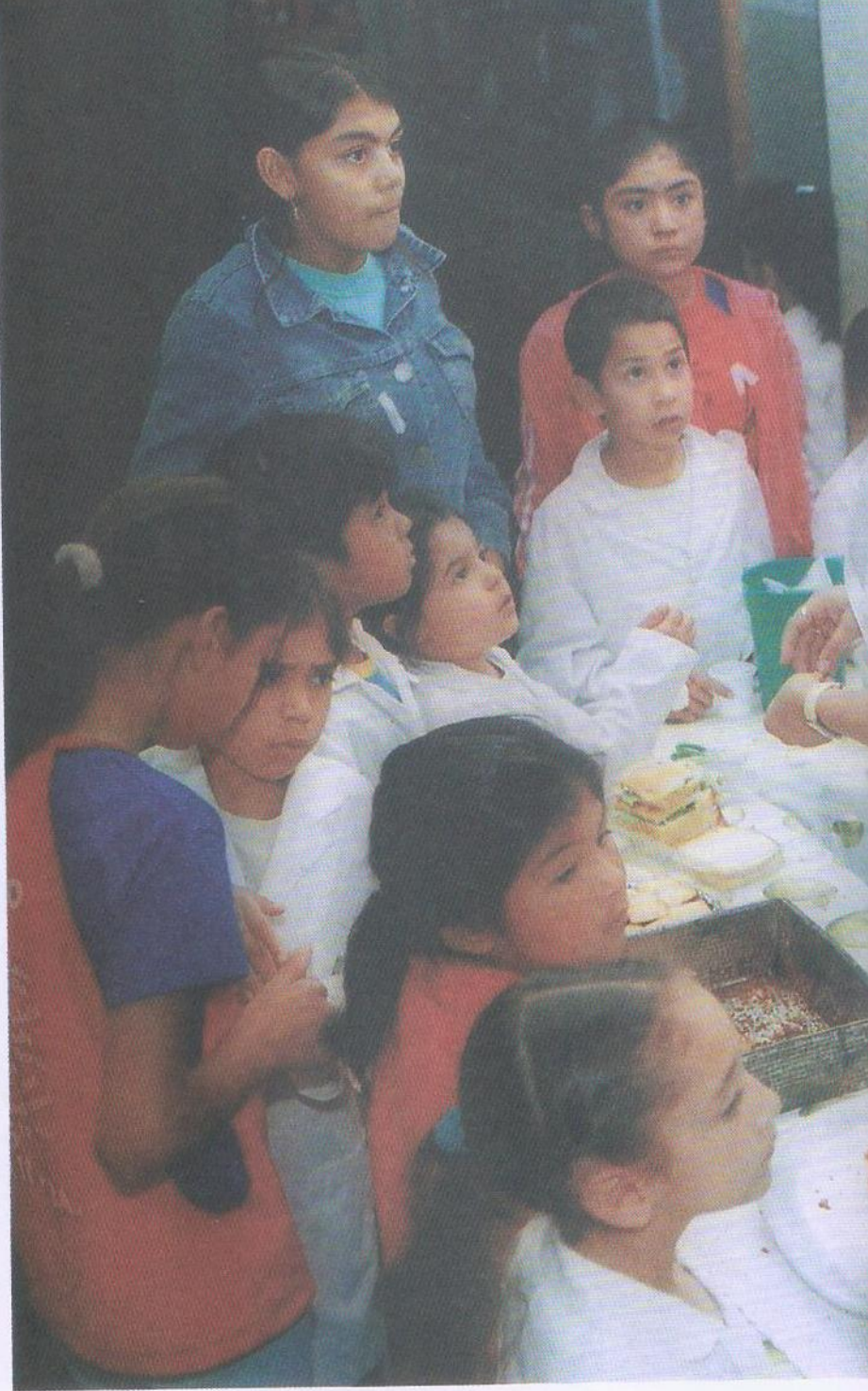
A partir de allí, no sólo se realizó un trabajo interdisciplinario entre los docentes –quienes agregaron a su currícula escolar temas relacionados a la alimentación–, sino que también ellos, con ayuda de los padres, montaron este quiosco natu-

ral que, para sorpresa de todos, “fue un éxito”, cuenta Citadini. Por su lado, Alicia Giorda, maestra de segundo grado y una de las impulsoras del proyecto asegura: “Si estamos predicando la buena alimentación, si estamos hablando de los riesgos de la obesidad, me parece contraproducente que vendamos golosinas”.



## Cambio de hábito

El proyecto está orientado a transformar el hábito alimentario: sándwiches de pan lactal, pollo, lechuga y huevo duro en reemplazo de alfajores triples de chocolate; flanes, gelatinas y yogures a cambio de juguitos envasados; pizzas, tortas caseras y el “brochette” de cereales sustituyen a los chicles, caramelos y chupetines. En la elaboración de estas exquisiteces trabajan conjuntamente maestros y padres. Cuando suena el tim-



bre que anuncia el recreo, los chicos arrasan con todo, hasta dejar las mesas vacías.

“Me compré un flancito y un licuado de banana con leche. Me gusta mucho esto. Es más sano y es más rico”, dice Rocío Andrada, de siete años. Por su parte, Matías de quinto grado agrega: “Este quiosco tienen muchas cosas que hacen bien. Los caramelos son malos para la salud”. Y Milena, su par de segundo, dice que su alimento preferido es la gelatina. Las pizzas, las tortas y los licuados ocupan los primeros lugares del ranking de las comidas favoritas.



### **Mirando al futuro**

Este proyecto –que empezó siendo sólo una experiencia temporal– se realizó durante el año pasado dos veces a la semana, pero en vista de la demanda este año se hará todos los días. Además de brindar un beneficio a la salud de los alumnos, aporta buenos réditos económicos: “Con lo que recaudamos del quiosco ya pudimos comprar un DVD para la escuela”, sostiene Alicia.

Así, el plan para este año lectivo es seguir con el emprendimiento y tratar de buscar ayuda económica por parte de grandes empresas: “La idea es poder hacer algún tipo de convenio para que nos dejen la materia prima más barata y así poder reducir nuestros costos. También esta ayuda sería interesante para que otras escuelas puedan generalizar este hábito”, asegura Liliana.

**Por N.R.**



# “Todos tenemos prejuicios”

Para la antropóloga **Cynthia Pizarro** es fundamental que los docentes puedan reflexionar acerca de cómo ven a sus alumnos, cuánto hay de prejuicio en esa mirada y el modo en que esa visión repercute en sus prácticas áulicas. ►



## “Todos tenemos prejuicios”



El maestro –como cualquier integrante de la sociedad– tiene prejuicios”, afirma Cynthia Pizarro, Doctora en Ciencias Antropológicas de la UBA, con amplia experiencia en capacitación docente, en Catamarca, provincia en la que colaboró con los equipos de ciencias sociales que tuvieron a su cargo la reforma los contenidos curriculares, tras la sanción de la Ley Federal de Educación.

“Prejuizar no es pensar peyorativamente”, se encarga de aclarar la antropóloga, al tiempo que tranquiliza: “Es tener una opinión, de manera previa a la experiencia”.

“El prejuicio es lo que nos permite funcionar en este mundo; no es más que una tipificación que sirve para dar por sentado una serie de creencias, de normas, reglas y valores, en una sociedad, y permite que dos personas o más compartan y den por supuestas ciertas cuestiones de la realidad”, explica.

Así, los prejuicios son necesarios para relacionarse con los demás, en la medida que nos brindan ciertas expectativas de cómo se comportará el otro en función del lugar que ocupa: “Si uno no pudiera asignarle un rol social a las personas, la interacción sería complicadísima”.

Aunque necesarios y comunes a todo el mundo, los prejuicios deberían cuestionarse: “El tema es ver si estos prejuicios tienen asidero. Por lo general, los prejuicios, que suelen estar atravesados de sentido común, construyen una realidad más simplificada de lo que es en verdad”.

A modo de ejemplo sobre el funcionamiento de los prejuicios, Cynthia Pizarro sostiene: “Cuando yo le doy tarea a mis alumnos, mi expectativa es que la traigan hecha. Y si no lo hacen, lo más probable es que, en fun-





ción de mi propia historia personal –de cómo fui criada, lo que estudié y cuáles han sido mis experiencias educativas como profesional– piense que a los chicos no les interesa estudiar o que los padres no se encargan de la educación de sus hijos”. “Sin embargo, esto que automáticamente pienso –y que no es producto de una indagación racional y sistemática–, me impide cuestionarme y saber cuáles son las otras razones que, en verdad, podrían estar afectando el rendimiento escolar”, argumenta.

“En muchas escuelas rurales de Catamarca –ejemplifica– los chicos no hacen la tarea porque van a cuidar los animales o a cosechar las huertas; y si bien los maestros tienen en cuenta este hecho, muchas veces les surge otro prejuicio: ‘¿Cómo los mandan a trabajar?’ Cuando en realidad, lo que habría que preguntarse es cuál es la lógica de la reproducción social de esas familias, cuestión que es mucho más profunda que pensar que los padres no se dan cuenta del valor que tiene la escuela”.

El tema de los prejuicios cobra relevancia en la medida de que la manera de tratar a los chicos y los temas que se van a seleccionar en la escuela dependen de la mirada que el docente tiene de sus alumnos: “Más allá de la planificación o del proyecto institucional, en el aula, el maestro elige los contenidos programáticos en función de la visión que tiene de sus alumnos y de su cultura”. “Ya sea que se piense que la cultura de los niños debe ser rescatada y valorada como esencia de lo prístino y de lo auténtico, o por el contrario, que se crea que condiciona o hasta obstaculiza el aprendizaje, estas visiones suponen un prejuizamiento sobre las posibilidades que los chicos tienen”, explica.

*–¿Qué se hace, entonces, con los prejuicios?*

–En primer lugar, hay que poder asumir, sin culpa, que, como todos, uno tiene prejuicios. Y luego, cuestionarse si sirven, no sirven, si me facilitan o me dificultan la relación con mis alumnos. Porque el sentido práctico, el



## “Todos tenemos prejuicios”

sentido común o las tipificaciones –que se incorporan sin pensar– van a condicionar la relación que entablo con mis alumnos o con sus padres.

Igual de manera inversa: hay que ver qué es lo que esperan determinadas poblaciones de la escuela y de los maestros. Porque la imagen que tienen del docente y de la escuela no es la misma, por ejemplo, en La Puna o en otras áreas rurales –en donde son referentes de la modernidad y la civilización–, que en un barrio periférico (donde el rol pedagógico se mezcla con la satisfacción de necesidades sociales como alimento y vestimenta).

Se trata de empezar a explicitar los supuestos y expectativas involucrados en el proceso educativo, sobre todo, los propios.

*–¿Cómo se logra esta reflexión, cómo se iluminan estos presupuestos?*

–Existen una serie de metodologías y enfoques que ayudan a tener una mirada objetivadora de las prácticas, en este caso de la práctica áulica e institucional.

El enfoque etnográfico o cualitativo busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros. La comprensión del mundo social –es decir poder entender las prácticas de las personas y los significados que a ellas se les atribuyen– implica, por parte del investigador, la observación de los actores en su propio terreno y la interacción con ellos en su lenguaje,



cuidando que las propias expectativas y maneras de entender la vida social no interfieran en esa descripción. El investigador debe poder interactuar y diferenciar las distintas *reflexividades* que se ponen en juego: las expectativas, motivos, propósitos que guían la acción de él mismo –su propio sentido común, sus modelos explicativos– y la de los sujetos investigados.

*–¿Esto se logra a través de capacitación?*

Hacer de la práctica áulica un objeto de estudio y poder cuestionarse los propios supuestos implican una serie de técnicas y metodologías que se deberían aprender, por lo que las capacitaciones serían muy necesarias, en todos los niveles y en todas las instancias educativas (también haría falta pensar en las estructuras institucionales y en las posibilidades que cada institución tiene para investigar).

Pero el tema no pasa solamente por darles herramientas a los maestros, sino por construir las instituciones como espacios de reflexión. La escuela no puede ser una institución militarizada, en donde la supervisión y dirección sean vistas como instancias de control, a las que hay que temer: ¿por qué no mirar al supervisor como un colega que viene a ver qué es lo que pasa en la escuela y ayudar con las prácticas?

De la misma manera, hay que revisar la formación en los institutos terciarios. No es que no haya producción científica o discursos respecto del nuevo rol del docente: lo que no existe es una apuesta a formar al docente en base a esos nuevos elementos; a plantear que el profesor cuando está dando clases está instaurando una relación social con el alumno, en la que se ponen en interacción una serie de supuestos, de uno y otro lado, y que la asimetría y desigualdad de esa relación hace que primen y pesen más los supuestos del maestro.

“El tema de la discriminación, de la violencia, de la autoridad, ameritan una reflexión sistemática, no haciendo un mea culpa solamente de los maestros, sino de la escuela como institución: qué es lo que pasa adentro”, sostiene Pizarro acerca de la necesidad de que no sólo la práctica áulica, sino la institucional se convierta en materia de reflexión.

“Si trabajo en una escuela periférica, en un barrio peligroso, con chicos que van drogados, armados, o golpeados y no puedo ir con una mirada abierta a ver cuál es la problemática de mis alumnos... ¿qué relación puedo establecer con ellos?”, se pregunta Pizarro y rápidamente se responde: “Una relación llena de prejuicios y de miedos que además fomenta la violencia, en la medida que los chicos no se pueden abrir para plantearme sus conflictos...”. “Estas cuestiones merecen ser trabajadas, porque hay profesores voluntaristas que se preocupan por tratar de indagar estos procesos, pero lo hacen desde el sentido común”, dice, al tiempo que se lamenta: “Si existen metodologías científicas para trabajar sobre eso, por qué no se las incluye...”.

En este sentido, para la antropóloga, la reflexión sobre la práctica áulica e institucional permitiría sino evitar al menos aliviar la sensación de frustración y el malestar

que últimamente suele acompañar a la tarea docente: “Empezar a ver cuáles son las relaciones de poder que atraviesan la escuela, tratar de tener una mirada reflexiva sobre cuál es el rol del docente, de la institución escolar, qué suposiciones ideológicas hay sobre ellos, ayudan a desmitificar esos roles”. Esto, revela la antropóloga, “me permite decir: ‘Bueno, ésta es la institución en la que estoy y puedo hacer cosas que ayuden y empoderen –den poder– a los otros’”.

“Ni la cultura ni las instituciones son algo que nos viene dado, todos podemos participar en la transformación”, indica Pizarro. “Pero para poder cambiarlas hay que cuestionarse si la institución en la que se está, o la práctica que está llevando a cabo son las que uno desearía. Y cuestionarse realmente asusta”, argumenta.

“Cuestionar el propio desempeño, reflexionar sobre qué estoy haciendo, asusta y no es algo que estemos muy acostumbrados a hacer, porque rápidamente nos asalta el sentimiento de culpa”, agrega. Y concluye: “¿Por qué hacerlo con culpa, y no como una instancia de liberación? Reflexiono para poder aprender sobre lo que hice y decidir sobre mi futuro”.

**Por M.B.A.**



**21** de **Septiembre**  
INTELIGENCIA EN UNIFORMES

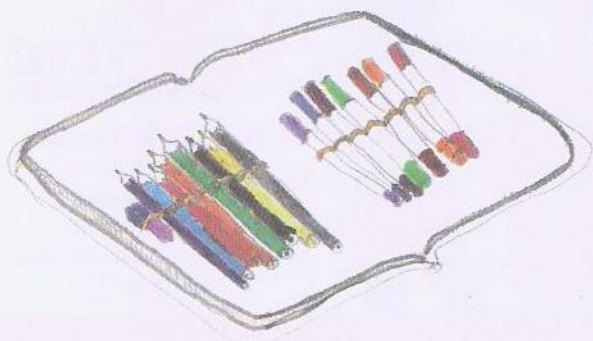
25 de mayo 219 - Córdoba  
Te: 0351 - 4235300  
Bv. Illia 59 - Córdoba  
Te: 0351 - 4342540  
Belgrano 201 - Villa Dolores  
Te: 03544-421574

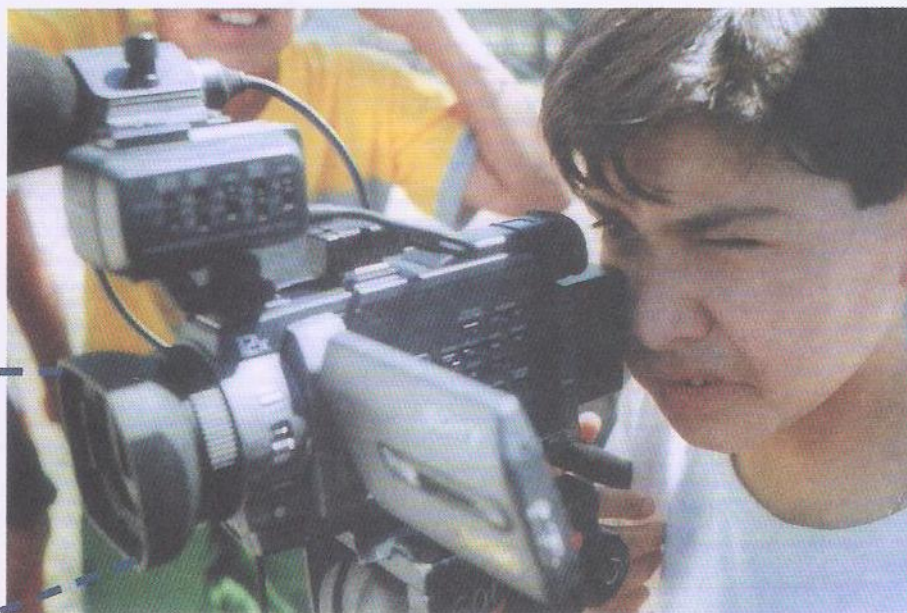
[www.uniformessrl.com](http://www.uniformessrl.com)

# Un minuto por mis derechos



En dos escuelas primarias de Córdoba, convertidas temporalmente en estudios de filmación, los pequeños realizadores produjeron cortos donde presentan una mirada transformadora sobre qué derechos de la infancia deben respetarse.





**R**elatar con imágenes y en solo un minuto una historia que reivindique un derecho infantil puede resultar dificultoso. Doblemente arduo si quienes se encargan de todo el proceso de creación y elaboración de los cortometrajes son niños de entre 8 y 12 años.

Tal es el desafío que se plantearon el Cineclub Municipal "Hugo del Carril", la Asociación El Ágora, la Fundación Kine Cultural y Educativa y dos escuelas de Córdoba. Titulada "Un minuto por mis derechos", la iniciativa creada por Unicef convocó a alumnos de nivel primario a expresarse sobre sus derechos mediante la creación de cortometrajes.

Así se eligió a la Escuela Nueva Juan Mantovani, de barrio Villa Belgrano, y la Escuela Héctor Valdivielso, de la localidad de Malvinas Argentinas, comunidades educativas con realidades sociales sumamente dispares, pero con el común denominador del compromiso docente con las necesidades de

su sociedad y el estímulo a la libre expresión y la creatividad.

El proyecto se desarrolló en varias etapas: la primera fue la capacitación durante cuatro sábados consecutivos de los docentes, a quienes se les brindó material teórico para el apoyo y seguimiento de los chicos, que protagonizaron durante veinte agitados días las etapas de producción, filmación, edición y difusión con afiches publicitarios.

Con la modalidad de taller, se fueron discutiendo conceptos e ideas relacionadas con los derechos humanos en la infancia y comenzaron a surgir historias, que primero se escribieron como cuento y luego como story board (secuencia ilustrada que ayuda a previsualizar la película). Luego se distribuyeron los roles en grupos de entre cinco y nueve chicos: dirección, actuación, iluminación, cámaras, sonido, edición. Esta multiplicidad de tareas involucró saberes de las áreas de lengua, plástica, música y teatro.



Coordinadora general del proyecto, Gabriela Borioli destacó la experiencia artística y lo movilizante que resultó la iniciativa, que convirtió a las escuelas en verdaderos sets de filmación donde trabajaron codo a codo alumnos, docentes, asesores y técnicos.

“Nos encontramos con grupos súper organizados y con todas las ganas de asumir responsabilidades. Más allá de que jugaron y se divertieron, trabajaron con mucho entusiasmo”, cuenta Denissa Bollo, del equipo técnico del Cineclub Municipal.

Así, la “productividad” lograda en las tres vertiginosas semanas de rodaje se reflejó finalmente en 23 videos, en los que participaron alrededor de 400 chicos. Los cortos se estrenaron en la sala del Cineclub entre el 20 y 22 de diciembre y está prevista una nueva presentación para abril próximo.

### **El acoso de la abundancia**

Uno de los colegios elegidos fue la Escuela Nueva Juan Mantovani, cuyos alumnos pertenecen a familias

de cierto poder adquisitivo y necesidades materiales satisfechas. Esto se reflejó en los temas que los chicos de 5° y 6° grado trataron, ya que junto a las historias que reflejaban el drama de los sectores más desposeídos, aparecieron también otras más personales y propias de su realidad, que hablaban del derecho a jugar, de la dictadura de la imagen y del niño sobreexigido, sin tiempo libre y presionado por el imperativo del éxito.

Por otra parte, apareció también el conflicto por la identidad de los menores sustraídos a sus padres desaparecidos durante la dictadura, un tema presente en la agenda mediática y escolar durante el año del 30 aniversario del golpe de Estado de 1976.

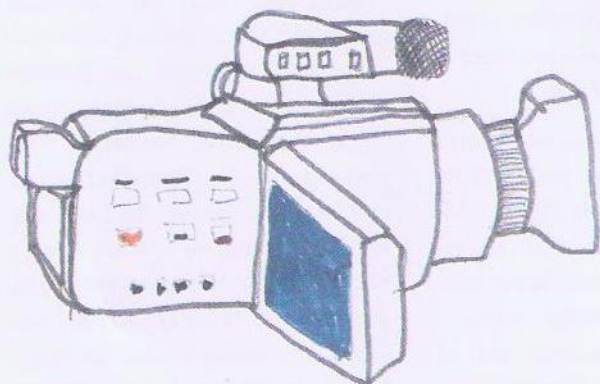
“Aquí frecuentemente tenemos actividades en relación a los derechos de los niños y los derechos humanos, donde los niños pueden trabajar esa temática —señala la directora, Janet Saltanovich—. Pero lo que a mí más me interesó fue acercar el cine a la escuela. Es una experiencia que nos saca del formato habitual. Y a lo audiovisual lo entendemos desde dos lados: desde lo artístico y desde la lengua. Porque también incluye

la comprensión lectora y la expresión lingüística. No se trata de dejar afuera el texto escrito, sino de incorporarlo. En los guiones los chicos trabajan la imagen y la escritura. No es en desmedro de la escritura que incorporamos la imagen. Al contrario, es la imagen como un elemento más de interpretación y producción de texto”.

Por su parte, Daniela Bernavez, profesora de plástica, calificó como “fabulosa” a la vivencia: “Generamos grupos de trabajo y cada uno tuvo que pensar la idea con la que quería trabajar. A eso lo vimos con distintas estrategias metodológicas. Nosotros obviamente ayudamos y apoyamos, pero todo el proceso lo hicieron ellos”.

### **La creatividad de la escasez**

La otra escuela participante fue la Héctor Valdivieso de Malvinas Argentinas, que tiene un entorno social castigado por la desocupación y la pobreza, donde los niños están más expuestos a carencias estructurales y al riesgo de la violencia física y psicológica.





## Los cortos según sus creadores

“Vos elegís un tema relacionado con los derechos de los niños y contás en breve lo que vas a mostrar con las cámaras. Si querés hacer que dos chicos se pelean y luego se hacen amigos, eso se hace en varias tomas: primero mostrás que los chicos se pelean, después a los chicos hablando para arreglarlo y luego

que los chicos juegan juntos”. Con este elocuente ABC cinematográfico, expuesto por Santiago (11), de la escuela Juan Mantovani, los chicos realizaron más de veinte cortos, entre los que figuran:

**Un amigo diferente.** Un chico gordo quiere jugar al fútbol, pero los otros no lo dejan porque no es ágil. Esta situación da pie para tratar la discriminación y el derecho a la igualdad.

**Todos tenemos un nombre.** La película es sobre el derecho a no ponerse más apodosos descalificadores, porque muchos chicos pelean por eso.

**El gaucho Salvador.** Es un corto sobre el derecho de los niños a la educación y en contra del trabajo infantil.

**Juanita.** A partir de la historia de una chica que es hija de desaparecidos, se aborda el derecho a la identidad y a saber la verdad.



En tal sentido, el profesor de música Mario Burgos cuenta que “nosotros simplemente los guiamos y ellos hicieron todo. Les propusimos que contaran experiencias personales que habían vivido o conocido en su entorno y ellos decían qué derechos sentían que no se respetaban. Así empezaron a surgir y discutir temas. A mí me tocó trabajar con tercer grado en el video clip de una canción sobre el derecho a jugar. La letra era un pequeño cuento y crearon también algunos motivos melódicos. La cantaron y después la actuaron en

exteriores”. Asimismo, el docente observa que “en la educación formal, todo es más vertical. Acá todo fue horizontal, todos éramos iguales y decidíamos los roles democráticamente. Los docentes tratamos de no interferir con nuestras ideas y respetar mucho las de los chicos. Con esta experiencia muchos han cambiando y ahora tienen una visión diferente de trabajar en conjunto y otra forma de estudiar. Se sienten partícipes y protagonistas de algo que viven, redescubren la potencialidad que tienen como seres humanos y recupe-

ran la esperanza de liberarse de su dura realidad y tener una vida mejor”.

Un abismo separa el contexto social y la problemática en que están inmersos ambos colegios donde se concretó este proyecto audiovisual, que tuvo un mérito fundamental: logró que la magia de una instancia educativa ligada a la creación tenga un efecto liberador de las respectivas ataduras sociales y culturales.

**Por A.O.**





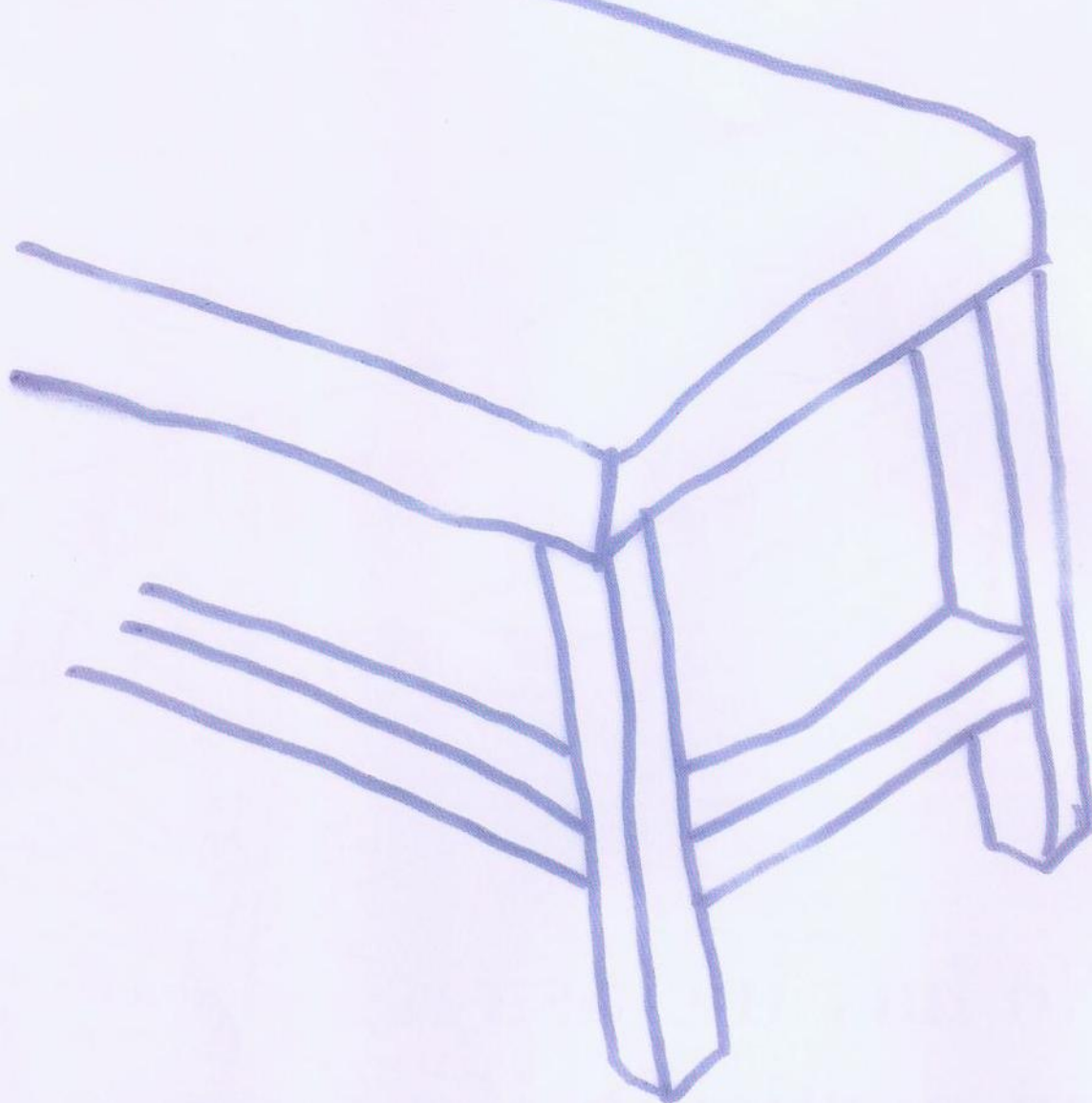
## No hay inclusión sin participación

**E**n la década de los noventa, mientras la exclusión social se extendía en el país, la escuela se convirtió en “un comedor”, centro asistencial y única institución que contenía entre sus paredes a niños cuyas familias sufrían el desempleo.

Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en el marco del Plan Social Educativo, se pusieron en marcha “políticas compensatorias”, para asistir a las escuelas con mayores carencias. Ellas incluían el envío de computadoras, material didáctico y libros, con fondos de organismos internacionales, principalmente del Banco Mundial.

Tras la crisis del 2000 se dejó de implementar esta política y, actualmente, se debate sobre las distintas acciones que se pueden realizar desde el Estado para promover la inclusión de todos los chicos en un único sistema educativo de calidad.

“Esas políticas que surgieron en los noventa con mucha fuerza tienen antecedentes en otros formatos, como el de la beneficencia que se desarrolló desde sectores religiosos”, afirma Gladys Kochen, Coordinadora Nacional del Programa de Inclusión Educativa del Ministerio de Educación nacional. “El principal problema fue que fragmentaron el sistema entre las instituciones escolares que necesitaban viandas reforzadas y otras, a las que asistían los hijos de los más poderosos, donde se hablaba de robótica”, señala la funcionaria quien tuvo a su cargo en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el Programa Zonas de Acción Prioritarias (ZAP), que implementó una serie de políticas sociales en las escuelas de la zona sur de la ciudad –las más pobres–, para retener a los chicos en el sistema educativo, apartándose de las denominadas políticas compensatorias.



En este sentido, para Kochen, la visión compensatoria “es muy centralista: se trata de pensar que al otro le falta algo y que uno, desde el Estado Nacional o provincial, decide qué le va a dar y qué no”. “Cuando se habla de derechos sociales y humanos, el tema no es compensar –lo que genera sujetos agradecidos–; el Estado tiene que garantizar un derecho igual para todos”, argumenta.

“Para lograr la inclusión hay que pensar desde una gestión participativa”, indica Kochen al tiempo que aclara: “Si el Estado piensa que las escuelas tienen que tener computadoras, debe consultar, en vez de, como pasó en este país, enviar PC a todos, tengan o no electricidad. Así le da la oportunidad a la escuela para que diga, por ejemplo: ‘Antes de la computadora, necesito que me envíen plata para comprar tizas’”.

En este marco, la especialista rescata su experiencia en la gestión del programa ZAP: “El mayor desafío fue no perder de vista que había que construir una política educativa común y, sobre esa base, fortalecer al que más lo

necesitaba, es decir, garantizar que todos los alumnos tuvieran las mismas posibilidades de aprender determinados saberes básicos”.

“Por supuesto –aclara– después las estrategias van a ser diferentes, teniendo en cuenta el contexto de cada escuela. No es lo mismo trabajar para que sepa leer, escribir y comunicarse un chico de la ciudad de Córdoba, que otro de un pueblo originario. Para que todos lleguen a lo mismo, tendremos que hacer distintos esfuerzos, reforzar recursos humanos, materiales, mejorar la condición de los maestros que atienden a los chicos que más necesitan, pero el objetivo es el mismo”.

Para Kochen, las políticas compensatorias de los noventa en la escuela “se instalaron porque estuvieron beneficiadas con créditos del Banco Mundial y de organismos internacionales, mientras el Estado se desdibujaba y surgían, con fuerza, en todos lados organizaciones no gubernamentales”. “Lo que había desaparecido era la política educativa y el Ministerio de Educación era prác-

ticamente sólo el programa de políticas compensatorias que ejecutaba acciones para entregar limosnas”, asegura.

Consultada sobre algunas políticas de inclusión exitosas, Kochen cita algunos programas que consisten en la entrega de becas a chicos que abandonaron la escuela: “Este año incluimos la figura de los promotores sociales, a cargo de líderes de organizaciones de la comunidad, que acompañarán a los maestros y a la escuela en el seguimiento de los chicos que vuelven al aula”.

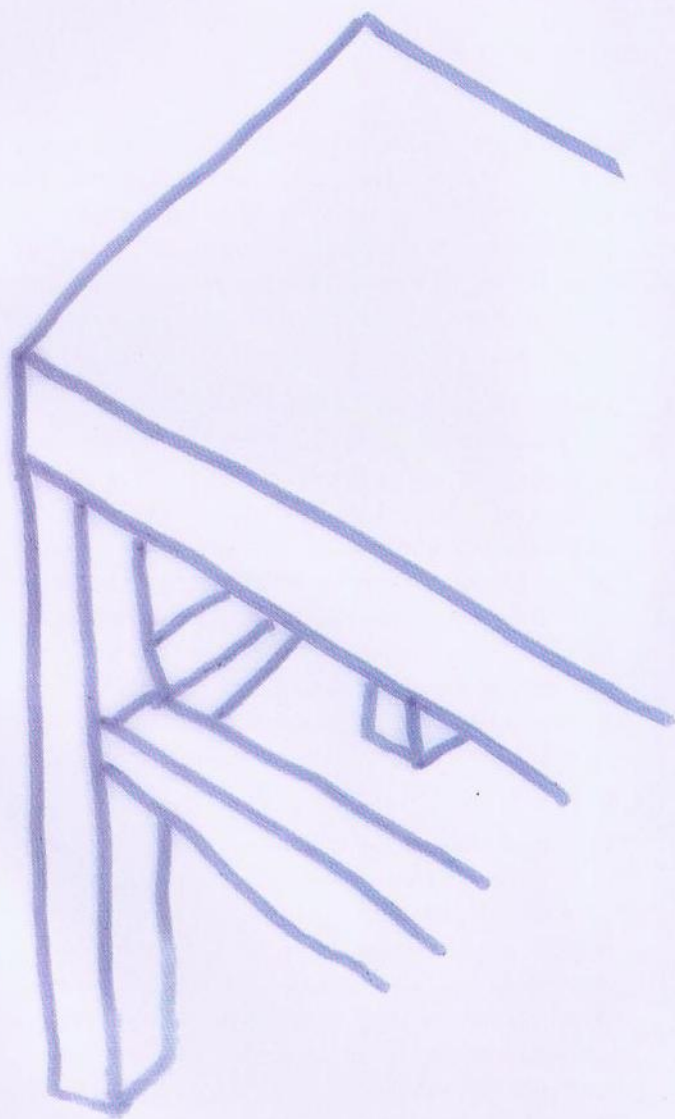
Acerca de cómo evitar que la escuela deje de enseñar y se convierta en un ámbito meramente asistencialista, afirma: “Durante mucho tiempo debatimos sobre si la escuela debe asistir o educar. A mí me parece que esta cuestión de pensar el asistencialismo vino de la mano de esta idea de compensación, es parte del debate del modelo neoliberal: no podíamos pensar en otra escuela que en la anterior, la escuela de la modernidad, una escuela que era sólo para una elite, no era para todos”.

“Después de la crisis del 2000 ese debate fue. Yo no creo que esté bien que un maestro se ponga a despiojar a un chico, pero tampoco podemos quedarnos en esa idea rígida de una educación que deja al chico desprotegido. La cosa pasa por desarrollar desde el Estado políticas más integrales. Asistir a la escuela desde el área de salud, de promoción social y trabajar en conjunto para dar respuestas”, explica.

Para Kochen, está surgiendo “una nueva escuela, con una capacidad integral”, destinada a los chicos que más lo necesitan, en oposición a una escuela que pretende abarcar todo, y que por ese mismo motivo se empobrece. “Si el docente se hace cargo de todo lo que necesita ese chico, no va a poder enseñarle, pero si por el contrario, se pone anteojeras y lo único que le interesa es enseñarle, ese chico no tiene más lugar en esa escuela”.

“Es hora de pensar en una visión política según la cuál la educación no termina en la puerta del colegio. Se trata de construir un país educador, donde la escuela tiene un lugar central, pero que no está sola”, finaliza.

**Por M.B.**



# “La mujer ha sido relegada como trabajadora y como ciudadana”

**La investigadora y docente Patricia Roggio explica que en el mercado laboral y en el imaginario político de la primera mitad del siglo XX la mujer ocupaba un lugar subalterno. Actualmente, la escuela reproduce en gran medida aquel estereotipo.**

“ A pesar de su significativa presencia en el mercado laboral, el trabajo de la mujer estaba ‘naturalizado’ y relegado a oficios que aparecían como ‘una prolongación de su rol materno’ o suplementarios al del varón, lo que justificaba su explotación.

Correlativamente, la incorporación de la mujer a la vida política estuvo jalonada de resistencias y relativizada por ‘un discurso moralizante’, que dejaba el ámbito público bajo dominio masculino y la recluía en ‘la esfera privada del hogar y su rol de reproductora’, idea que aún hoy la escuela suele transmitir”, dice la titular de la cátedra de Historia Americana del Siglo XX de la Universidad Católica de Córdoba.

Para la investigadora, los censos de 1895, 1906, 1914, 1935 y de 1947, aportan datos sobre el lugar que ocupaba la mujer en los sectores productivos. Uno de los

más significativos, es que las mujeres de campo aparecen agrupadas como parte de la familia del productor, aunque su número es muy importante. Estas mujeres de los pequeños agricultores, arrendatarios, medieros, cumplían un papel crucial en su doble rol: como reproductoras de la fuerza de trabajo y como mano de obra en las tareas rurales.

En el sector secundario, si bien el porcentaje era menor, también eran numerosas en las industrias destinadas a la confección, en la del calzado, en el sector de la alimentación y en el de productos químicos. El censo de 1906 de la ciudad de Córdoba, nos dice que representaban el 19% de la mano de obra industrial, aunque en su mayoría no trabajaban en el contexto de la fábrica, sino en sus domicilios. Eran las llamadas “obreras de cargazón”, sujetas a un nivel de explotación muy fuerte. Desarrollaban sus labores en condiciones totalmente precarias, en hábitats que eran a la vez su lugar de trabajo y su residencia.

Uno de los primeros sindicatos que hubo en Córdoba fue el de los sastres y estas mujeres que trabajaban a domicilio, entre 13, 15 y hasta 16 horas diarias, prácticamente no se hallaban representadas. “Y lo que me llamó la atención es que, según los anuarios estadísticos de la Provincia, gran parte de la mortalidad se da justamente en este sector, en las trabajadoras de la confección a domicilio. Y la causa más fuerte de mortalidad es la tuberculosis. Eso tiene una relación directa con las carencias alimentarias y las deficiencias en el hábitat. Además, las trabajadoras de la costura a domicilio y





## Un testimonio categórico

Patricia Roggio cita un elocuente testimonio de comienzos de los años '30, que da cuenta de la renuencia de los trabajadores docentes a sindicalizarse. Se trata de una carta de lector de un maestro jubilado, publicada en el diario *La Voz del Interior*:

“El magisterio de Córdoba debe organizarse sindicalmente para rechazar de una vez el menosprecio que les tienen. Las maestras jóvenes deben constituirse en sindicatos de lucha. (...) Parecieran (los maestros) los opas de la sociedad, los retardados irreparables que sólo se encogen de hombros. Ya en la escuela normal les castraron el espíritu de clase que necesitan para constituir, junto a los demás, una estructura sindical fuerte. Les tienen famélicos, apaleados de hambre y de necesidad sin que protesten, porque les han hecho entender que el Estado es como los padres brutos que aporrean a los hijos porque los quieren. Actualmente y por encargo del Estado democrático el maestro, esclavo moderno, educa también al príncipe o al César que es el pueblo, lo educa según quiere la minoría y respetando normas establecidas, no por otros maestros más cultos que él, sino por hombres interesados en estabilizar la situación (...). El maestro no necesita pensar. El Estado le ordena propagar tal religión, tal forma de gobierno, tal moral. Y si se obstina en pensar por su cuenta y trata de inquietar a otras conciencias, entonces es disolvente, anarquista, y no puede continuar en la escuela que es el reinado de la conformidad y la aprobación de todos los cánones sociales, morales, políticos, etcétera”.

también las del servicio doméstico no entraban en ninguna legislación protectora”.

—¿Qué ocurría con las mujeres docentes?

—La preeminencia de las mujeres era absoluta. En 1895 representaban el 63% del total y en 1943 eran el 82%. Allí tenemos un condicionamiento permanente: la inestabilidad laboral. Los docentes estaban sujetos a constantes traslados, carecían de estabilidad laboral y sufrían los bajos niveles salariales y sobre todo los retrasos en los pagos. Esto era moneda corriente en Córdoba capital y se acentuaba notablemente en la campaña.

Y de hecho, en todo tipo de tareas, los salarios de las mujeres van a ser permanentemente —aun con la llegada del peronismo al poder— inferiores a los del varón. A los problemas de los bajos salarios y la falta de un estatuto que les diera estabilidad, se sumaban los cambios políticos por los cuales podían ser trasladados o dados de baja.

## Entre el hogar y el cuarto oscuro

Otra temática abordada por la investigadora es el imaginario político en torno al rol de la mujer en la sociedad de la primera mitad del Siglo XX. “Las diferencias sexuales son en gran parte construcciones culturales”, dice Roggio.

Por ejemplo, al analizar los mensajes de los gobernadores en las asambleas legislativas publicados en la prensa (*La Voz del Interior* y *Los Principios*) advierte una construcción discursiva propia del liberalismo, donde la esfera pública y privada están totalmente separadas. La primera es dominio del varón y la segunda de la mujer. Este discurso prescriptivo y moralizador alerta sobre los peligros que puede traer aparejado el ingreso de la mujer al mundo público y sobre todo al mercado laboral, aun cuando ya formaba parte de él. Una de las frases que más se repite es que la mujer se podía deslizar por los carriles de la mala vida, porque era un ser débil que actuaba a través de la emoción y no de la razón y que si salía del ámbito privado, el hogar quedaría sumido en el abandono y corría peligro la crianza de los hijos, la educación, etcétera.

—¿Qué ocurrió con la llegada del peronismo?

—La llegada del peronismo significó un quiebre por el otorgamiento del derecho al voto y por su incorporación política, a través de la Rama Femenina. Pero el discurso



oficial apuntaba a la mujer madre que tenía que educar a los buenos ciudadanos, futuros soldados de la Patria. Aunque votara, su lugar central seguía siendo el hogar. Porque la legislación que en cierto sentido la protegía, con licencia por maternidad y espacio para amamantar, estaba dada para la mujer en tanto madre, no en tanto trabajadora. Hay un fuerte discurso que se llama feminismo maternalista. Proteger a la mujer en tanto reproductora.

Otro aspecto interesante es ver cómo en el imaginario político quedó la idea del voto femenino y la ampliación de la participación política de la mujer —a esto lo han trabajado varias autoras a nivel nacional— como conquista del peronismo y Eva Perón, y se desconoce toda la lucha de las feministas argentinas, sobre todo las que provenían del socialismo.

*—Los anarquistas de principios de siglo no admitían que la mujer participara en la lucha revolucionaria. Porque también decían que la mujer estaba para dar vida y no para quitarla.*

—Las estructuras sindicales, ya sean del anarquismo o del comunismo no promueven la participación directa de la mujer. Sigue siendo monopolio de varones.

### La vigencia de los estereotipos

*—¿Hasta qué punto la escuela ha sido reproductora de estos estereotipos?*

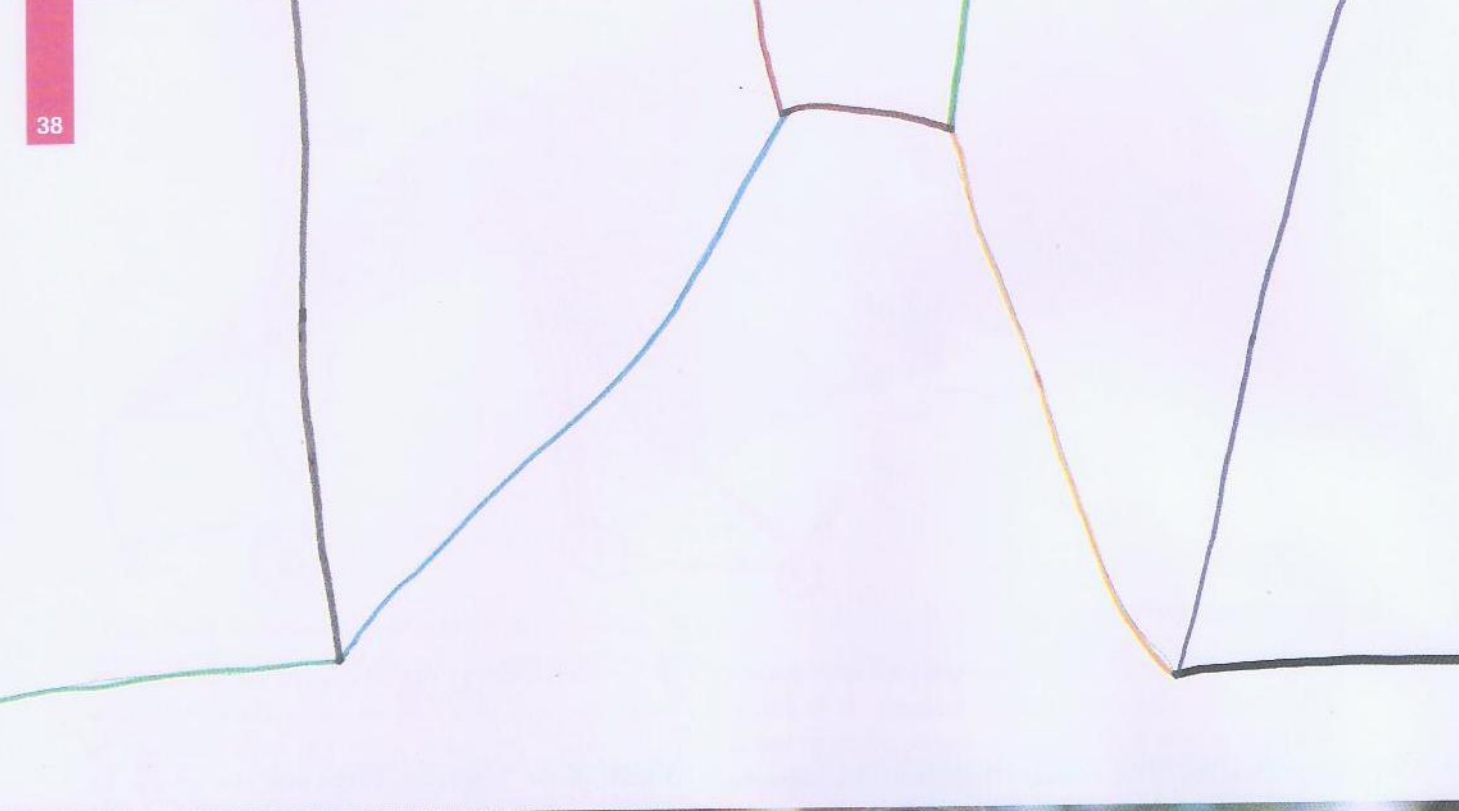
—¿Qué podía ser la mujer fuera del hogar? Enfermera, maestra... que en realidad eran profesiones que significaban una extensión del rol maternal y por lo tanto eran socialmente aceptadas. A esta mujer maestra se la visibilizaba desde la extensión de su vocación como madre, y

estaba naturalizada la idea de que ella no era sostén del hogar. Entonces, su sueldo era una ayuda, un suplemento del salario del varón. Estas son estructuras que ha costado quitar. Y también estaba esta idea de que las mujeres no formaban parte del proletariado, lo que les impedía tener la suficiente conciencia de clase para agremiarse y extender un reclamo. Esto no quiere decir que no existieran. Había organizaciones que albergaban a los trabajadores de la educación privada, pero no tenían suficiente fuerza.

*—¿En qué medida el sistema educativo actual repite estas visiones?*

—Se sigue en gran medida reproduciendo modelos y discursos prescriptivos respecto al lugar de la mujer. Si uno ve la enseñanza del tema de la familia, a nivel del EGB1 y EGB2, en los contenidos de Ciencias Sociales, siguen existiendo esquemas muy cerrados de lo que es una familia, quiénes son sus integrantes, qué rol juega cada uno, que a veces es diferente a lo que la sociedad nos muestra. La familia es “papá, mamá y hermanitos”. Y sabemos que hoy gran parte de las familias tienen sólo papá, o sólo mamá, o son familias sustitutas, o “los míos, los tuyos y los nuestros”. Se reproducen modelos que ya no están en la sociedad. Incluso con la educación sexual se ha causado tanto revuelo, que por esta censura todavía no podemos contar ella en las escuelas. O las identidades sexuales trabajadas en la escuela: todo chico que va al EGB2, por ejemplo, ya sabe que las identidades sexuales tan estructuradas que nosotros tenemos se han transformado y hoy tienen una fuerte visibilidad. Y esos son temas de los que no hablamos.

**Por A. O.**





# “Heredé un fantasma”

“Trato de recordar el momento en que la lectura se volvió una necesidad para mí. Digo, una necesidad personal e íntima. Y no puedo. Me resulta difícil separar la voz amable que me leía un cuento o la presencia de libros a mi alrededor como objetos queridos, de mi entusiasmo por la lectura. Antes de que yo pudiera entender qué cosas eran las letras, ellas me gustaban. Porque podía ver que prometían buenos momentos. Hubo cantidad de gestos que llenaron de sentido mi relación con los libros. Signos de confianza en una buena historia, de promesas de llegada a lugares maravillosos y de citas con personajes fantásticos. Pero sobre todo, signos que me permitían entenderme, encontrarme en lo igual o en lo diferente. Porque a través de la literatura pude ver que nada es demasiado distinto allá en el fondo.

Hubo libros que tocaron una fibra esencial y personal, que me hicieron sentir emociones o pensar nuevos puntos de vista; y otros que pasaron con menos intensidad. Entonces pude elegir mis favoritos. Construir mi propia biblioteca interior. Pero eso fue porque tuve la oportunidad de conocerlos. Porque alguien me acercó a los libros desde el deseo y no desde la obligación. Porque otras personas pudieron contagiarme su entusiasmo, hicieron de

puente, me llevaron de la mano hasta la otra orilla y después me permitieron volar entre las páginas en libertad.

A mí me parece que la escuela es un buen lugar para que sucedan estos encuentros. Para garantizar que todos los chicos tengan su oportunidad con la lectura. Para que libros diversos y bellos formen parte de un paisaje familiar y amigable. Que allí puedan encontrar historietas, libros-álbum con ilustraciones maravillosas –que permiten otras lecturas–, buenas ediciones de los clásicos, libros de vanguardia, rarezas en forma y contenido. Y en ellos encuentren a todos los autores que nos maravillan con sus voces originales como Laura Devetach, Ema Wolf, Graciela Montes, María Teresa Andruetto. Pero también y sobre todo, que puedan encontrar una actitud de invitación. Que descubran al maestro leyendo apasionado, absorto, perdido entre las palabras de algún libro. Que puedan sospechar el enorme placer que está sintiendo y esto les provoque intriga. Les despierte una curiosidad tentadora. Esa curiosidad que los pueda arrojar a la búsqueda del propio lector. Y a la creación de ese espacio íntimo y personal”.

*Laura Escudero, escritora*

# Novedades

## Editoriales

### Lectura y éxito escolar

Eric Famet

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA, 2006

Para entender de qué modo se empieza a leer, Eric Famet esclarece los tres estadios del aprendizaje de la lectura y la función de las analogías en el inicio de la educación primaria ¿Cómo el lector anda desde una serie de trazos dibujados sobre el papel hasta las letras, luego a las palabras y, finalmente, a un mensaje lingüístico complejo? ¿Qué rol desempeñan los conocimientos previos? ¿Quiénes necesitan recurrir al contexto para llegar al fondo de las palabras? ¿Los mejores lectores son los que pasan más tiempo leyendo? A través de seguimiento de grupos se comprueba que la lectura supera a la televisión a la hora de adquirir conocimientos, velocidad de comprensión, y desarrollo posterior.

Hay un cariz experimental (trabajo de laboratorio) en todo el libro que lo hace creíble y por lo tanto aplicable: *la brecha entre quienes tienen poco rendimiento y los buenos lectores aumenta durante el transcurso de la escolaridad.*

### Tecnologías educativas en tiempos de Internet

Edith Litwin (compiladora)

AMORRORTU EDITORES, 2006

La cultura ha cambiado y para muchos jóvenes Internet forma parte de la vida cotidiana, mientras tanto los docentes se preguntan cómo abordar creativamente estos desafíos.

Aquí se analizan los portales educativos y cómo la potencialidad del trabajo colaborativo y en red mejoraría los intercambios que promueven el tema de la diversidad. Este trabajo propone construir desde la escuela identidades colectivas abiertas, inclusivas, tolerantes y respetuosas de las diferencias culturales, reflexionando sobre el acceso al conocimiento, al tiempo que invita a incluir el videojuego como primer medio masivo interactivo digital de la enseñanza.

Por último investiga cómo estos cambios influyen sobre las evaluaciones, y despliega una serie de perspectivas y límites; "hacia una evaluación de nuevo tipo: la evaluación pública" donde las nue-

vas tecnologías ofrecen múltiples posibilidades de conseguirlo.

### Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela

Carina V. Kaplan (Directora);

José Antonio Castorina,

Gabriela Kantarovich, Victoria Orce,

Gabriel Brener, Sebastián García,

Agustina Mutchinick, Paula Fainsod

MIÑO Y DÁVILA EDITORES, 2006

Este libro trata de la reconstrucción del término violencia escolar para nombrar el impacto que los mecanismos de exclusión y fragmentación producen sobre los docentes, alumnos e instituciones, lo que los medios de comunicación priorizan, la visibilidad y el ocultamiento, y la relación entre la situación del afuera y del adentro de la escuela.

Hay un recorrido histórico del concepto violencia escolar. Los autores tratan de encontrarle la vuelta y ejercitarnos en ver más allá de lo que las pantallas, y el sentido común, nos indican.

### El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento

David R. Orson

GEDISA EDITORIAL, 2006

Uno se entera de que Jaymes (1976) —quién estudió los poemas homéricos?— sostiene que el término *phrenes* (los pulmones) provee un lugar donde retener las palabras, los temores e incluso el vino que obnubila. *Psyche*, la palabra griega que ahora traducimos como mente, se refiere simplemente a la vida. Cuando un guerrero es atravesado por una lanza, su *psyche* es destruida o derramada. Nadie en la *Iliada* decide, piensa, sabe, teme o recuerda nada en su *psyche*. "El mundo exterior que ellos perciben difiere del que nosotros aprendemos" (Lévy Bruhl).

La escritura es vista a través de los tiempos como una herramienta de precisión y de poder, a diferencia del habla que es desordenada y no perdurable.

### El rey de la milonga y otros cuentos

Roberto Fontanarrosa

EDICIONES DE LA FLOR, 2006

"Fontanarrosa es uno de los narradores argentinos más notables y menos pillados —dice Guillermo Saccomanno— con una llegada inmensurable a un público que, además de serle fiel, aumenta y aumenta sin parar (...) Sus seguidores componen un espectro diverso que va desde los hinchas de fútbol a los lectores de *comics* (...) Porque si un don tiene la literatura del Negro es hacerles sentir a sus lectores la estupidez humana y logra este efecto sin soberbia, con una inteligencia que, cuando asoma es sabiduría... Superando el costumbrismo, sus cuentos le entran sin anestesia a una realidad que lastima".

### Aprendamos Lengua 9.

Para 3° año del CBU

Isabel Ferrero de Ellena y

Myriam Delgado

EDITORIAL COMUNICARTE, 2006

Hermoso libro para compartir con los alumnos. Todos los temas: el cuento y la novela. La crónica deportiva. La crónica policial. La historia de la lengua española. Los textos de divulgación científica. Los epistolares y los textos argumentativos.

El libro está poblado de historietas, frases y cuentos muy atractivos y actualizados. Hay canciones de León Gieco, poemas de Mario Benedetti, cuentos de Fontanarrosa. Hay propuestas de juegos con el lenguaje que lo hace informal, y al mismo tiempo muy pedagógico. Este libro genera esa inquietud por la lectura que nos acerca a las nuevas palabras y nos infunde un ánimo especial para comprender todo lo escrito, desde un afiche hasta una carta de amor.

Por C. S.

# Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba

*El Instituto ofrece a sus afiliados un programa de formación docente continua que incluye cursos integrados en trayectos y talleres. La propuesta contempla la interacción con un conjunto de soportes didácticos como guías de estudio y módulos bibliográficos, entre otros.*

## Programa vigente

### Cursos integrados

<i>La especificidad pedagógica de la escuela. De la fragmentación a la articulación.</i>	120 hs
<i>Instituciones educativas, hacia la búsqueda del sentido</i>	120 hs
<i>Sujetos, escuela y aprendizaje</i>	120 hs
<i>Curriculum y enseñanza</i>	60 hs
<i>Multiplicación y división en naturales. Introducción a los números racionales.</i>	90 hs
<i>Lectura y escritura: primeros pasos. (Nivel uno)</i>	120 hs
<i>Estrategias para la enseñanza de las Ciencias Naturales en el primer ciclo de la escuela primaria</i>	60 hs
<i>Problematizar la lectura</i>	60 hs

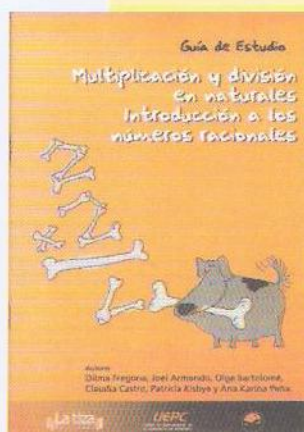
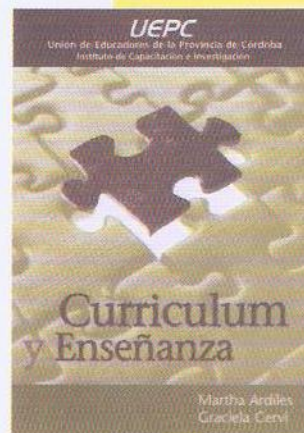
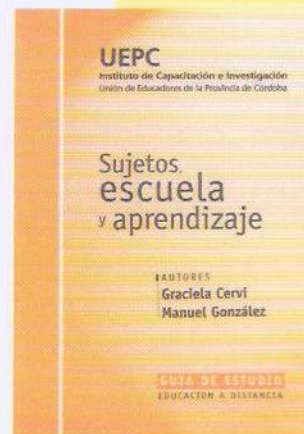
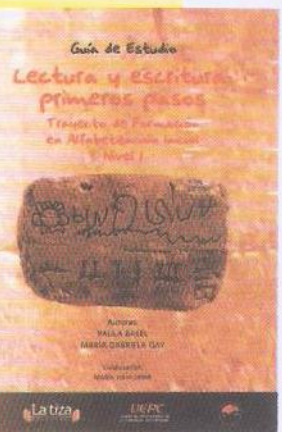
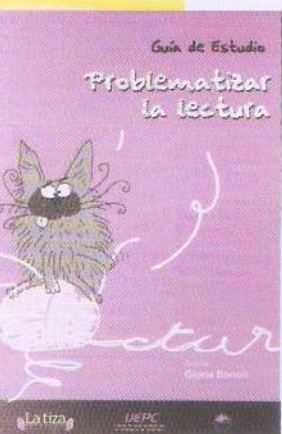
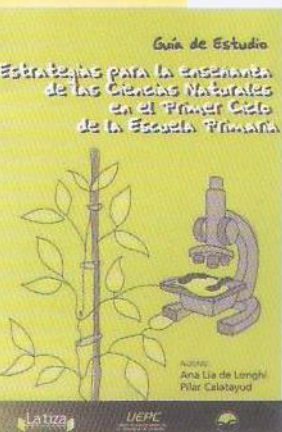
### Cursos

<i>Enseñar y aprender con tecnologías de información y comunicación.</i>	80 hs
<i>Inclusión y ciudadanía en los discursos pedagógicos y en las prácticas escolares.</i>	120 hs
<i>El trabajo por proyectos en la escuela</i>	120 hs
<i>Rol del preceptor en los nuevos escenarios sociales</i>	40 hs
<i>Escuela rural y desarrollo de circuitos productivos</i>	60 hs

### Talleres

<i>Los problemas en matemáticas</i>	30 hs
<i>Educación, región y cambio climático</i>	20 hs
<i>El uso del laboratorio de Ciencias Naturales como recurso didáctico</i>	20 hs
<i>Patrimonio cultural</i>	
<i>Concierto didáctico</i>	
<i>Promoción a la lectura y escritura</i>	

Cronograma sujeto a normativa ministerial



# LE DAMOS SU ESPACIO

EN UEPC, A LA CAPACITACIÓN

En Salta 140 construimos

nuevas aulas, biblioteca y

un salón de usos múltiples

para los afiliados a UEPC.

Porque la capacitación

gratuita a nuestros afiliados

es uno de nuestros pilares,

hoy sentamos los cimientos

de un nuevo edificio.

**UEPC**

EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN Y LOS EDUCADORES

Hasta agosto finalizan las obras. La Biblioteca de UEPC funcionará en el primer piso del edificio de Salta y 25 de Mayo, de 10 a 16 horas.